

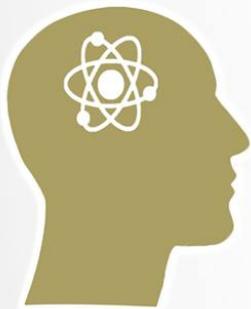


REVISTA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

ISSN 2448-525X

VOLUMEN 5, NÚMERO 45

ENERO - JUNIO 2016



EDUCACIÓN Y CIENCIA





ISSN 2448-525X

Volumen 5, Número 45

Enero-Junio 2016

Editorial

Eloísa Alcocer Vázquez
Universidad Autónoma de Yucatán

4

Artículos

Bullying among middle school students from Guanajuato, Mexico

Ana María Chávez Hernández, Francisco Manuel Rodríguez Huerta, José Héctor Gutiérrez Gordillo, Martha Angélica Delgado Luna y Jacobo Herrera Rodríguez
Universidad de Guanajuato, Centro Internacional de Mejoramiento de Maíz y Trigo, Secretaría de Educación de Guanajuato y Universidad Pedagógica Nacional

6

Competencias parentales y percepción de riesgo/protección en padres con hijos con necesidades educativas especiales

Roberto Chávez Nava y Guadalupe Acle Tomasini
Universidad Nacional Autónoma de México

19

Competencias socioemocionales en las prácticas profesionales. Un estudio en la industria hotelera

María de los Ángeles Aceves Martínez y Francisco Gerardo Barroso Tanoira
Universidad de Guadalajara y Universidad Anáhuac Mayab

34

Las tecnologías multimedia y su relación con el aprendizaje de la matemática en alumnos de sexto grado de educación primaria

Luis Fernando Hernández Jacquez y Domitilo Gutiérrez Rodríguez
Universidad Pedagógica de Durango

50

Actitud de estudiantes universitarios hacia los cursos en modalidad mixta

Mirsha Alicia Sotelo Castillo, Javier José Vales García y Ramona Imelda García López
Instituto Tecnológico de Sonora

66

Pragmatics under pressure: How do EFL speakers negotiate disagreement?

Gerrard Mugford Fowler

Universidad de Guadalajara

76

Reflexiones

El presente y el futuro de la formación docente permanente del profesorado universitario

Zoia Bozu y Francisco Imbernón

Universidad de Barcelona

94

La problemática de la formación docente. Caso LEP y LEPMI 90

Saúl Reyes Sanabria

Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca

106

Una mirada a la formación de las docentes de nivel preescolar en relación a la inclusión y atención a la diversidad

Ileana Beatriz Chi Chim

Universidad Autónoma de Yucatán

121

Apéndice A

136

Apéndice B

138



Equipo editorial

Dra. Eloísa Alcocer Vázquez
Directora

Dr. Pedro Sánchez Escobedo
Editor científico

Mtro. Israel Alberto Cisneros Concha
Editor de producción

MINE. Hugo Salvador Flores Castro
Editor de innovación

José Luis Erosa Marfil
Diseño de portada

Consejo editorial

Dra. Graciela Cordero Arroyo
Universidad Autónoma de Baja California

Dra. Silvia Joaquina Pech Campos
Universidad de Castilla-La Mancha

Dra. Liz Hollingworth
University of Iowa

Dr. Pascal Lafont
Universidad Paris-Est Créteil Val de Marne

Dra. Mariela Sonia Jiménez Vázquez
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Mtra. Hilda Marisela Partido Calva
Universidad Veracruzana

Dra. Leticia Pons Bonals
Universidad Autónoma de Chiapas

Dra. Edith Cisneros Cohernour
Universidad Autónoma de Yucatán

Dr. Pedro José Canto Herrera
Universidad Autónoma de Yucatán

Dra. Zoia Bozu
Universidad de Barcelona

Dr. Rubén Comas Forgas
Universidad de las Islas Baleares

Dr. Javier José Vales García
Instituto Tecnológico de Sonora

Mtra. Elizabeth Narváez Cardona
Universidad Autónoma de Occidente

Dra. María Isabel Ocampo Tallavas
Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca

Editorial

Con este primer número del 2016 la revista *Educación y Ciencia* invita a la discusión y análisis de problemáticas actuales en nuestro contexto educativo como son el bullying, el desarrollo de competencias parentales para abordar diversas situaciones, la importancia del de las competencias socioemocionales en futuros profesionistas, el aprendizaje en modalidades mixtas, el uso de tecnología para el aprendizaje de la matemática y la generación de habilidades en estudiantes de segunda lengua para responder en situaciones inesperadas.

Los autores de este número coinciden en las particularidades que imponen el siglo XXI y la sociedad de la información a la educación, lo cual implica retos de actualización e innovación en nuestras prácticas educativas y observar cómo éstas se transforman y tienen nuevos alcances como por ejemplo, el ciberbullying.

El estudio sistemático de las problemáticas que se encuentran hoy en los ambientes educativos, como muestran los artículos, propicia una conciencia del papel que cada individuo juega en la sociedad. Los artículos muestran cómo se articulan entre sí las circunstancias del hogar, la escuela y el trabajo. Por lo tanto, el desarrollo de competencias cognitivas en profesores y estudiantes ante estos nuevos ambientes será tan importante como el desarrollo de competencias socioemocionales en estos mismos actores y los padres de familia.

Asimismo, este número incluye en el apartado de “Reflexiones” tres artículos que abordan desde diferentes perspectivas los retos de la formación docente. Es claro para todos que el contexto de la educación del siglo XXI demanda diversos cambios, ante esta afirmación, también tendría que ser evidente que los profesores siguen siendo uno de los principales actores que tiene que estar preparados para enfrentar con éxito las nuevas demandas. La formación docente continua es y seguirá siendo un eje esencial para garantizar la calidad educativa perseguida. En “Reflexiones” se plantean la situación de la formación permanente de profesores universitarios de España, la formación docente que se da en la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena Plan de 1990 creadas para atender a docentes indígenas en servicio y la formación de las docentes a nivel preescolar en el enfoque sobre inclusión y diversidad en México. Estas tres discusiones traen al panel del diálogo la importancia de evaluar y analizar los lineamientos y compromisos de la formación permanente de los profesores en todos los niveles educativos.

Educación y Ciencia refrenda con este número el compromiso de estar a la vanguardia del quehacer educativo y la investigación educativa con el objetivo de generar una discusión crítica y fundamentada que conduzca al cuestionamiento y mejora de nuestras prácticas y contextos educativos inmediatos.

Eloísa Alcocer Vázquez
Universidad Autónoma de Yucatán



Maltrato escolar entre estudiantes de secundaria de Guanajuato, México

Bullying among middle school students from Guanajuato, Mexico

Ana María Chávez Hernández, Francisco Manuel Rodríguez Huerta, José Héctor Gutiérrez Gordillo, Martha Angélica Delgado Luna y Jacobo Herrera Rodríguez

Universidad de Guanajuato, Centro Internacional de Mejoramiento de Maíz y Trigo, Secretaría de Educación de Guanajuato y Universidad Pedagógica Nacional

Información adicional sobre este manuscrito escribir a:

anachavez@ugto.mx; rodriguez.huerta.francisco@gmail.com; gutierrez36@live.com.mx; madelgadol@hotmail.com; herrerajacob@yahoo.com.mx

Cómo citar este artículo:

Chávez Hernández, A.M., Rodríguez Huerta, M., Gutiérrez Gordillo, H., Delgado Luna, M. A. & Herrera Rodríguez, J. (2016). Bullying among middle school students from Guanajuato, Mexico. *Educación y ciencia*, 5(45), 6–18

Fecha de recepción: 6 de marzo de 2016
Fecha de aceptación: 13 de mayo de 2016

Resumen

El maltrato escolar es un tema de reciente investigación en México. El tipo de estudio fue comparativo, ex post facto y transversal, con un muestreo probabilístico; participaron 1552 estudiantes, ambos sexos, con promedio de edad de 14 años, de 4 municipios del estado de Guanajuato, México. Se eligieron escuelas en zonas semi-rural y urbana. Se aplicó el Cuestionario de Intimidación y Maltrato entre Iguales de Mora-Merchán (2000). Se obtuvo una prevalencia de maltrato del 53% global y se encontraron algunas diferencias significativas según sexo y roles. La prevalencia coincidió con reportes internacionales. Se analizan posibilidades para la discriminación fina de los roles participantes en el bullying que permitan incidir en diagnósticos oportunos y estrategias integrales de prevención universal, selectiva e indicada.

Palabras clave: bullying, maltrato escolar, adolescentes, nivel secundaria, México

Abstract

Bullying is a recent research topic in Mexico. This was a comparative, ex post facto, transversal study with a probabilistic sample of 1552 students of both sexes (median age 14), from 4 municipalities from the state of Guanajuato, Mexico. The schools were from both, urban and semi-rural areas. The Questionnaire of Intimidation and Bullying of Mora-Merchán (2000) was used. A prevalence of 53% of abuse was found, with some significant differences attributed to sex and role in bullying. This prevalence coincides with the reports of international studies. Also, differences were found from previous studies in Mexico. Further research should emphasize and analyze on bullying roles to contribute to early diagnosis of bullying dynamics and comprehensive strategies of universal, selective and indicated prevention.

Keywords: bullying, school harassment, adolescents, middle schoolers, Mexico

Introduction

Bullying is defined as the recurrent behavior used to aggressively dominate, abuse, or intimidate others with the use of force, threats or coercion (Juvonen & Graham, 2014, p. 160). It may also be defined as the establishment of unequal relationships and reciprocal practices of domination and submission between individuals (otherwise equals) that share spaces and contexts for prolonged times –such as schools– (Avilés, Irurtia, García-López & Caballo, 2011, p. 58).

Bullying occurs when an individual or a group adopts a dominant role towards another, perceived as powerless, causing reiterative and intentional harm-doing in the form of physical, psychological, social, or moral pain. While bullying is characterized with violence between peers, it should be noted that not every conduct describable as violent and occurring in school settings should be classified as bullying, as said notion does not encompass all violent school behavior (Gómez-Nashiki, 2013). By these annotations, for example, school fights grounded on conflicts of interest are not part of a bullying relationship if those involved perceive each other as equals (marking a horizontal, rather than a vertical relationship), and the aggressions are not recurrent (Valadez-Figueroa, 2008).

Although the study of bullying tends to focus on children in school settings, the phenomenon also happens among adults in domestic or work environments. However, unless stated otherwise, research and statistics of bullying refer to school-aged children and adolescents. According to the Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2009), around 10% of children of the world are victims of bullying, with a similar proportion of children who are bullying offenders, also referred to as bullies.

In addition to what has been called traditional bullying (in-person intimidation, abuse, and harm-doing), there has been an increasing interest in cyberbullying –which includes threats in social media, mobile phones or email, and posting content online without the consent of the victim– as its practices have been on the rise (Avilés, Irurtia, García-López & Caballo, 2011).

Spanish researcher Mora-Merchán (2015) estimated that around 5% of all students worldwide participate in bullying relationships at least once a week, noting that cyberbullying offenses are at least as relevant as those from traditional bullying are. The evolving forms of school violence, particularly in the form of cyberbullying, represents additional obstacles towards the solution of all forms of bullying, challenging the strategies towards its eradication.

Risk factors for Bullying in International samples

Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek (2010) conducted a meta-analysis of 172 published investigations about bullying to determine individual and contextual factors that predicted bullying and victimization. They found that the most salient features for bullies were externalizing behavior, internalizing symptoms, social competence and academic challenges, negative attitudes and beliefs towards others, negative self-cognitions, few abilities to resolve problems, negative community atmosphere, and family environments characterized by conflict and poor parental monitoring. On the other hand, for victims, the most prevalent characteristics were externalizing behavior, internalizing symptoms, lack of adequate social skills, and negative self-cognitions.

Guerra, Williams & Sadek (2011) conducted a mixed study spanning 3 years (from 2005 to 2008) to uncover predictors of bullying and victimization in California, USA. They collected data from 2678 students ranging from elementary school to high school; also, 14

focus groups were conducted with a different sample of 115 students. They found that declines in self-esteem and increases in negative perceptions about the school environment predicted negative changes in the observed bullying relations, for both, bullies and victims. Normative beliefs, particularly beliefs about victims being inherently weak and vulnerable, were the strongest predictors; this emphasizes that children and adolescents come to internalize that bullying is acceptable, and as a consequence are more likely to become either bullies or victims, emphasizing the need for psychosocial strategies to address bullying in schools.

In Barcelona, Spain, García-Continente, Pérez-Giménez & Nebot-Adell (2010) sampled 2727 students from 66 secondary schools, finding that 10.7% of them had suffered bullying as victims; they also found a significant positive correlation of being a victim with having a general negative mood.

Also in Spain, Méndez & Cerezo (2010) sampled 886 students from secondary schools between ages 11 and 18. The researchers administered the Bull-S test to detect bullying, and a scale developed by themselves to explore substance consumption and other health-related problems. Their results revealed that 20.8% of the students were involved in bullying relationships, whether as offenders, victims, or bully-victims (individuals who are both bullies and victims). Everyone involved in bullying relationships stated some degree of substance abuse; however, the prevalence of tobacco, alcohol, marijuana and cocaine use was higher among offenders.

In another study employing the Bull-S test, Cerezo-Ramírez (2015) studied sex variables in association with bullying in a sample of 107 Spanish students (ages between 7 and 13). It was revealed that all offenders were boys, whereas boys represented only 33% of victims, concluding that bullying has a gender component for both victims and offenders.

This concurs with other international samples. For example, in England, Arseneault, Bowes & Shakoor (2010) found that bully victimization was more prevalent among boys than girls, although girls tended to be more engaged in indirect bullying.

Studies about bullying from Latin America

Romera-Félix, Del Rey Alamillo & Ortega Ruiz (2011) conducted a qualitative study about bullying with a sample of 3,042 children in primary schools from the metropolitan zone of Managua, Nicaragua. Employing the COVER Questionnaire (Coexistence, Violence and Risk Experiences Questionnaire), the researchers found a prevalence of bullying in 50% of the studied sample (6% offenders, 25.3% victims, and 18.7% bully-victims), having presented 45.3% of verbal abuse, 37.5% physical abuse, 37.1% bullying by social isolation, and 15.5% of psychological abuse. The authors partially attributed the high prevalence of bullying (compared to rich countries, notably those European) to adverse social factors, such as poverty.

In Colombia, Ghiso & Ospina Otavo (2010) conducted a qualitative study about social representations associated to bullying in public schools in Medellín and Antioquia, with a sample of students aged 11 – 15 from all socio-economic backgrounds. In their ethnographic study, they found primarily three dimensions configuring school harassment and bullying: values, imaginaries, and representations, highlighting the importance of psychosocial factors for bullying.

In rural Peru, Amemiya, Oliveros & Barrientos (2009) identified risk factors for bullying with a qualitative instrument administered to a sample 736 students. They found a prevalence of bullying behavior in 47.4% of the sample. The most salient risk factors were negligent parenting, disability and the existence of gangs around the schools.

Río-Pérez, Bringué Sala, Sádaba Chalezquer, & González González (2009) conducted a comparison of cyberbullying across Latin America by surveying 21,000 students online (ages 10 – 18). Their findings show that 12.1% of them had experienced some kind of cyberbullying behavior; with the most prevalent type was via cellphone (13.3%). Venezuela presented the highest rate (17.5%) followed by Mexico (14.7%), Argentina (14.6%), Chile (13.3%), Peru (11.9%), Colombia (11.3%), and Brazil (8.4%). Regarding sex differences, males reported a 22.4% of cyberbullying, in comparison with 13.4% of females. Although an important problem demanding attention, the rates of cyberbullying were not found higher than those from countries like Sweden or the United States.

Bullying studies from Mexico

The problem of bullying has increasingly attracted attention in Mexico. In 2014, the OECD informed that a third of Mexican teachers reported intimidation or verbal abuse among their students on a weekly basis (alongside teachers from Brazil, Sweden and Belgium). In spite of this report being picked up by the media claiming that Mexico ranked at the top in worldwide charts of bullying, there is still much clearing needed about the prevalence of bullying in Mexico.

For example, Muñoz-Abundez (2008) compared the official statistics of school violence from Mexico to those of other countries. Through a detailed analysis, he concluded that in spite of the increasing violence problem in Mexico, there were no facts to support that school violence in Mexico was more prominent than in more developed countries like Japan or the United States.

Regarding local studies, Castillo-Rocha & Pacheco-Espejel (2008) administered questionnaires to a sample of 257 students (mean age = 14) in Yucatan. They found the most prevalence of bullying in the form of verbal abuse present in up to 53.4% of the sample; followed by physical abuse (22.2%), social isolation (24.2%), destruction of belongings (16.7%), and harm-threats (15.5%).

In Tijuana, Avilés-Dorantes, Zonana-Nacach, & Anzaldo-Campos (2012) surveyed 321 students, finding a prevalence of 17% of bullying in all forms; within this percentage, the most frequent was physical abuse (52%), verbal abuse (62%), social isolation (71%) and cyberbullying (22%).

In Morelia, researchers Domínguez-López, & Manzo-Chávez (2011) conducted a quantitative exploratory research with a sample of 102 secondary school students (mean age = 13.7), finding statistically significant differences according to sex and socio-economic level for bullies, victims and witnesses/bystanders. They found presence of bullying in 66.7% of the sample. Males expressed more physical aggression and threats, while females tended more to social exclusion and verbal abuse. A total of 65% of bystanders expressed passive roles of abstention in seeking help, based on fear of being the next victim. Physical aggression was more prevalent in lower socioeconomic levels.

In Tamaulipas, Joffre-Velázquez et al. (2011) estimated a prevalence of 25% of bullying in Mexican students by sampling 688 students aged 11 – 16 (mean age = 13.6). Their instrument was the CIMEI Questionnaire, measuring intimidation and peer abuse. Of the sample, 20.5% were identified as victims, 13.1% as bullies and 27.4% as bully-victims. They found that the most prevalent social risk factors for victims were having physical disability, and normative beliefs about bullying (namely, parents that considered bullying a normal part of childhood); salient social risk factors for bullies were preference of violent television programs, and having proximity with gangs.

Gómez-Nashiki (2013) analyzed bullying in five elementary schools from Colima. With a qualitative-ethnographic approach, he identified physical, psychological, verbal and

sexual violence as the main forms of bullying. When interviewing bullies, the researcher found that the main recurrent motivation behind harassment was a need for personal satisfaction based on a continued recognition towards themselves, and a need to find a place secured in school by maintaining asymmetrical (dominant) interactions to their peers. On the other hand, those who were bullied experienced constant fear of becoming the next victim. When analyzing sex differences, the author found that boys were more oriented towards practicing physical violence, while girls tended to psychological violence and verbal abuse. The author also noted, although scarcely, several girls bullying boys, mainly by threats of physical violence. Finally, in his study, Gómez-Nashiki found few institutional resources and support to address the problem of bullying, having to draft strategies that rely mainly of information and psycho-education.

Mejía-Hernández & Weiss (2011) conducted a study with female students from middle schools, finding that their aggression towards others was based on imaginaries of honor and prestige.

Another study of students from middle school reported that those who had witnessed (bystanders) or received (victims) bullying aggressions recognized open harmful intentions in interactions of bullying, and also that victims and bystanders had acknowledged the success of bullies in the establishment of dominant hierarchies in their peer group (Haro-Solís, García-Cabrero & Reidl-Martínez, 2013).

Valadez-Figueroa (2008) conducted a quantitative study regarding bullying in all secondary public schools of the Guadalajara Metropolitan Area (adding a total of 16 schools). A probabilistic sample of 1,091 adolescents participated in this research; school principals and 10 teachers per school were also studied, as well as 475 parents. This study revealed that bullying was present in all the studied schools. The most present type of abuse was psychological (in the form of name-calling, ridiculing, and threatening), followed by exclusion or social isolation; verbal abuse; economic abuse (theft, destruction of belongings); and sexual abuse (in the form of fondling).

The association between psychopathology and bullying in Mexican samples has also been researched. For example, Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruíz-Velasco & Roque-Santiago (2011) conducted a study with a sample of 340 children of public schools from Mexico City. Having identified bullies (89), victims (57), bully-victims (19) and neutral bystanders (175) with the Bull-S test, the authors identified that bullies presented more anxiety symptoms, somatic symptoms and externalizing behavior; bully-victims had attention problems and externalizing behavior, while victims only presented anxiety symptoms.

The aim of the present study was to measure the prevalence of bullying among middle school students from the State of Guanajuato, Mexico, by typifying different roles and their association to sex, geographical areas (urban or semi-rural), and education system (Distance Education or Technical Education).

Methods

This was a comparative, ex post facto, transversal study with a probabilistic sample of 1552 middle school students from 4 municipalities from the State of Guanajuato, Mexico (461 from Romita, 476 from León, 359 from Celaya, and 256 from Jaral del Progreso) aged between 12 and 16 years; 738 (47.5%) were female and 814 (52.5%) were male.

Guanajuato is a state in the central zone of Mexico, consisting in 46 municipalities. It has a population of 5.4 million, representing 4.9% of the Mexican population. As a state, it has a high rate of school assistance, as 94.6% of the school-aged population is enrolled in education (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2012).

The sampled municipalities were chosen for their population contrasts: two large cities and two medium-sized municipalities. León, the most populated city in the state, is home for 26.2% of the state population; Celaya is the third most populated city with 8.5%; Romita ranks 26th with 1.0%; and Jaral del Progreso ranks 32nd with 0.7% of the state population (INEGI, 2012). Only public schools were studied. A total of 8 middle schools were considered: 4 of them had a Distance Education System (DES or Tele-secundaria in Spanish) and the 4 remaining had a system of Technical Education. Table 1 shows the characteristics of the studied schools.

Table 1. Characteristics of studied schools

| Municipality | Sample size | Number of schools | Geographical area | Education System |
|--------------------|-------------|-------------------|-------------------|----------------------|
| León | 476 | 2 | Urban | Technical |
| Celaya | 359 | 1 | Urban | Technical |
| Romita | 461 | 4 | Semi-rural | 3 DES 1 Technical |
| Jaral del Progreso | 256 | 1 | Semi-rural | DES |

Instrument

The Questionnaire of Intimidation and Bullying ([QIB], Cuestionario de Intimidación y Maltrato entre Iguales) of Mora-Merchán (2000) was used; QIB is a self-report, has 30 items with Likert Scaling, distributed in three categories that assess family and school characteristics and type of boundaries, and also bullying issues. The QIB evaluates the behavior of the students according to three pure roles (victims, bystanders, and bullies) and one more with mixed features (bully-victims).

Procedure

The corresponding authorizations were obtained to get access to all the lists of students to calculate a representative sample from each school. Participant groups were selected at random. The instrument was applied in groups, anonymously and voluntarily.

Ethical considerations included the informed consent from both parents and school authorities. Also, confidentiality and anonymity was assured. As a follow-up measures, conferences were given at the participant schools regarding risk behaviors, and global results were shared with school authorities.

The SPSS 20 software package was employed for the statistical analysis, including descriptive statistics, chi square and contingency tables.

Results

The studied sample consisted of 1552 middle school students ranging from 12 to 16 years. Table 2 shows the ages of the students according to sexes.

Table 2. Age and sex of the sampled students.

| | 12 years | 13 years | 14 years | 15 years | 16 years |
|--------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Female | 117 | 247 | 233 | 130 | 11 |
| Male | 120 | 277 | 232 | 159 | 26 |

Table 3 shows the frequency and distribution of roles in bullying as found in the Mora-Merchán theory and instrument.

Table 3. Distribution of bullying roles found in the sample.

| | Bystanders % | Victims % | Bullies % | Bully-victims % |
|-----------|--------------|------------|-------------|-----------------|
| Frequency | 45.68 (709) | 21.07(327) | 18.88 (293) | 13.08 (203) |

Statistical procedures were performed to determine differences according to sex, age, geographical area and school year. Table 4 shows role percentages according to sex; to compare the behavior of both sexes, chi square tests were performed, resulting in a statistical value of $X^2 = 59.415$; when compared to an χ^2 with 3 degrees of freedom, a p-value of 3.85×10^{-12} was obtained. This p-value is low, nearly zero, indicating that bullying behavior is different amongst males and females. The most marked difference between sexes occurred in bystanders, as the frequency of female bystanders was 17% higher. On the other hand, males tended more towards being bullies, while the frequency of victims was practically the same for both sexes.

Table 4. Percentages of bystanders, victims, bullies and bully-victims by sex

| | Bystanders % | Victims % | Bullies % | Bully-victims % |
|--------|--------------|-------------|-------------|-----------------|
| Female | 54.60 (403) | 20.73 (153) | 14.77 (109) | 8.53 (63) |
| Male | 37.63 (306) | 21.27 (173) | 22.63 (184) | 17.22 (140) |

Age differences

When analyzing percentages of bullying presence by age, it was found that roles of bullies, victims, and bully-victims added 47.03% for students aged 12, 53.90% for those aged 13, 52.80% for those aged 14, 56.40% for those aged 15, and 55.55% for those aged 16. These percentages show that the youngest middle-schoolers (aged 12) were less affected by bullying; in turn, that the oldest (aged 15-16) were the most affected. A chi square test was applied to determine the relevance of these results; a statistical value of $X^2 = 24.225$ was obtained; when compared to an χ^2 with 12 degrees of freedom, a p-value of .019 was obtained. This small p-value indicates that at least one age group had a different behavior than the rest (Table 5).

Table 5. Percentages of spectators, victims, bullies and victimized-bullies by age

| | Bystanders % | Victims % | Bullies % | Bully-victims % |
|----|--------------|------------|------------|-----------------|
| 12 | 51.69 (122) | 25 (59) | 11.86 (28) | 10.17 (24) |
| 13 | 44.38 (233) | 21.9 (115) | 18.86 (99) | 13.14 (69) |
| 14 | 45.59 (212) | 19.57 (91) | 18.82 (88) | 14.40 (67) |
| 15 | 43.25 (125) | 17.65 (51) | 25.61 (74) | 13.15 (38) |
| 16 | 44.44 (16) | 30.56 (11) | 11.11 (4) | 13.89 (5) |

Differences according to geographic area

For schools in urban zones, bullying was present in 52.93% of the students, while for schools in semi-rural zones, the presence was of 53.13%. Table 6 shows these percentages according to roles. The chi square obtained value was $X^2 = 1.3133$, compared to an χ^2 with 3 degrees of freedom, a p-value of .726 was obtained. This high p-value indicates statistically similitude between urban and semi-rural schools.

Table 6. Percentages of bystanders, victims, bullies and bully-victims by zone.

| | Bystanders % | Victims % | Bullies % | Bully-victims % |
|------------|--------------|-------------|-------------|-----------------|
| Urban | 45.03 (376) | 20.47 (171) | 19.76 (165) | 12.69 (106) |
| Semi-rural | 46.44 (333) | 21.75 (156) | 17.85 (128) | 13.52 (97) |

Differences according to school grades

Middle school in Mexico is divided in three grades: first, second, and third, traditionally corresponding to ages 12, 13, and 14, respectively. Table 7 shows percentages of students implicated in bullying per grade. The chi square test showed an $X^2 = 9.801$, compared to an χ^2 with 6 degrees of freedom, a p-value of .133 was obtained. As this p-value is higher than 0.05, it shows that there are no statistically significant differences among school grades.

Table 7. Percentages of bystanders, victims, bullies and bully-victims by school grade

| | Bystanders % | Victims % | Bullies % | Bully-victims % |
|--------|--------------|-------------|-------------|-----------------|
| First | 48.96 (285) | 22.50 (131) | 15.97 (93) | 11.34 (66) |
| Second | 42.93 (231) | 20.81 (112) | 20.44 (110) | 13.94 (75) |
| Third | 44.67 (193) | 19.44 (84) | 20.83 (90) | 14.35 (62) |

Question analysis

The following paragraphs summarize some of the most important results drawn from the questions of the instrument. It should be noted that, because the answers were not presented in a mutually-exclusive format, some of the percentages exceed 100%; besides, ten questions were added to the Mora-Merchán instrument to study related aspects to bullying.

Bystanders felt safer and better at home than students identified in other roles. It was noted that bully-victims were those who felt the worst at home. Bystanders felt the least lonely at recess, while victims felt the loneliest and most rejected, followed by bully-victims (Table 8).

Table 8. Percentages of the question: ¿How do you feel at home?

| | Bystanders | Victims | Bullies | Bully-victims |
|------------------|------------|---------|---------|---------------|
| Fine | 75.32 | 62.69 | 67.23 | 59.61 |
| Not good not bad | 21.44 | 33.94 | 29.01 | 34.97 |
| Bad | 2.54 | 3.05 | 2.73 | 3.94 |

General appreciations among victims and bully-victims were that the reasons behind harassment and intimidation were just to bother. Bullies expressed provocation as the main reason behind their own aggressions (Table 9).

Table 9. Percentages of the question about the reasons of bullying.

| | Bystanders % | Victims % | Bullies % | Bully-victims % |
|-------------------------|--------------|-----------|-----------|-----------------|
| Nobody has bullied me | 85.19 | 19.57 | 71.33 | 19.21 |
| I do not know | 3.81 | 19.57 | 5.46 | 15.27 |
| Because I provoked them | 1.69 | 6.42 | 8.19 | 12.31 |
| Because I am different | 2.12 | 9.79 | 2.05 | 6.90 |
| Because I'm weaker | 0.14 | 9.79 | 1.71 | 8.87 |
| Just to bother me | 2.26 | 24.46 | 6.48 | 22.66 |
| Just to joke me | 0.85 | 4.59 | 3.41 | 8.37 |
| Others | 0.99 | 4.89 | 1.36 | 5.42 |

Bullying was expressed to occur mostly in classrooms (31.2%), followed by the streets (30.09%), and the yard (22.6%), but a third percentage (30.68) said that they do not know.

Students mostly expressed that school teachers do intervene to stop bullying (48.42%); a 22.26% expressed that teachers did not intervene at all to stop bullying. These answers were similar in victims and bullies (in both groups, 53% answered rarely and 26% frequently). It was among bystanders and bully-victims where more differences were found, as bystanders expressed that teachers intervened rarely in a 40%, and frequently in a 34%; bully-victims expressed that teachers intervened rarely in a 63%, and frequently in a 19%. Finally, the small percentage (14.8%) said a student used to stop the intimidation event.

Students expressed that they shared their situations with others only in small percentages: 17.69% with their family, and 15.01% with classmates. It was noted that victims talked most with their families about it (30.3%), while those sharing with classmates tended more to be bully-victims (31.5%) (see Table 10).

Table 10. Percentages by roles, about who they talk to if they are bullied

| | Bystanders | Victims | Bullies | Bully-victims | General % |
|----------------------------|------------|---------|---------|---------------|-----------|
| Nobody has bullied me | 67.42 | 16.51 | 60.41 | 21.67 | 49.15 |
| I do not talk with anybody | 6.06 | 24.77 | 7.51 | 19.70 | 12.14 |
| With teachers | 7.75 | 12.84 | 7.17 | 16.25 | 9.85 |
| With my family | 12.83 | 30.3 | 12.29 | 22.16 | 17.68 |
| With classmates | 6.34 | 26.60 | 11.60 | 31.52 | 15.01 |

The most common form of intimidation found was physical harm, with a 30.1%, almost twice the second-most frequent form (name-calling or ridiculing) (see Table 11).

Table 11. Forms of bullying

| | % |
|----------------------------|------|
| Name-calling or ridiculing | 15.9 |
| Physical harm | 30.1 |
| Theft | 1.37 |
| Threats | 9 |
| Rejection, isolation | 9.8 |
| Destruction of property | 13 |
| I don't know, others | 15.9 |

Students involved in bullying expressed that it mostly occurred occasionally (56.919%), followed by frequently (24.347%). Bystanders also expressed similar percentages: 59.5% occasionally and 25.81% never (Table 12).

Table 12. Percentages about the frequency of bullying events

| | Bystanders | Victims | Bullies | Bully-victims | General |
|------------|------------|---------|---------|---------------|---------|
| Never | 25.8 | 14.7 | 10.9 | 6.4 | 18 |
| Few times | 59.5 | 54.4 | 52.6 | 58.1 | 56.9 |
| Many times | 14.1 | 30.3 | 35.1 | 34.9 | 24.3 |

Overall most students expressed that bullying was wrong, however bullies and bully-victims expressed more frequently that bullying was normal among students. Regarding reactions towards bullying aggressions, some students (16.8%) expressed to not defend themselves, although a 38.90% said that they thought something should be done about it.

Conclusions

Bullying is recognized as a worldwide problem; according to the Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2009) around 10% of children around the world are victims of bullying, with a similar proportion of bullies. Recent research allows the comparison of prevalence and characteristics of bullying across geographical and social settings.

Reports of prevalence of bullying are markedly different worldwide, having estimated its presence in a wide range, from 5 to 65%; these differences, along inconsistencies in the definition and evaluation of the phenomenon, call for a comprehensive conceptualization and measure of bullying.

Bullying is a dynamic phenomenon that involves different roles that tend to complementarity, therefore a bully can become a victim in a different situation, and a bystander can contribute to violence without an intention or awareness.

The study of bullying in Mexico is recent, and only a few studies have been reported. There is still a need for research that analyses the more complex setting of bullying in schools in this country, including the role of teachers and school authorities, and the active roles they play in bullying. It may be that bullying in Mexico is marked by the country's characteristics of structural violence, such as poverty, corruption, and organized crime, as the effects of the social context and environment contribute to the invisibility, normalization and acceptance of general violent behavior (Cuadrado, 2011).

It is notable that the school authorities set limitations towards asking outside the topic of violence among students. This should be considered a limitation for the study, alongside the fact that the self-report instrument is not considered a direct observation of human behavior.

For studies done in Mexico, the reported differences in prevalence of bullying are wider than those found in international samples, as Mexican studies have reported a prevalence ranging from 17% (Avilés-Dorantes, Zonana-Nacach, & Anzaldo-Campos, 2012) to 66.7 % (Domínguez & Manzo, 2011).

The present study found a prevalence of 53% of bullying in the studied sample, as either victims, bullies, or bully-victims. This prevalence is similar to some studies but different to others, adding to the wide spectrum of results that show the need for a more specific analysis of the problem. For example, the prevalence found in this study is notably higher than the reported in Spain (20.8%) by Méndez & Cerezo (2010). On the other hand, they are similar to the findings of Romera-Félix, Del Rey Alamillo y Ortega Ruiz (2011) in Latin American samples, with a prevalence of 50%, although with a different distribution of roles: for example, in Managua (Nicaragua), they found a 6% prevalence of bullies, 25.3% of victims, and 18.7% of bully-victims, while in the Guanajuato sample of this study, bullies were found in a triple proportion (18.879%), whereas the ratio of victims and bully-victims was lower (21.070% and 13.080%, respectively).

To compare these results to other studies in Mexico, bullying in Guanajuato was found in a lower proportion than the prevalence in Morelia, Michoacán (66.7%) (Domínguez-López & Manzo-Chávez, 2011), but higher than the one found in Mexico City (48.529%) (Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruíz-Velasco & Roque-Santiago, 2011), Tamaulipas (25%) (Joffre-Velázquez et al. (2011), and the more contrasting prevalence of Tijuana, with a mere 17% (Avilés-Dorantes, Zonana-Nacach, & Anzaldo-Campos, 2012). In Yucatán a wide but similar proportion was found, with reports of bullying ranging from 15.5 to 53.4% (Castillo Rocha & Pacheco Espejel, 2008).

Cerezo-Ramírez (2015) found in Spain that sex was an important variable to consider by showing that all the bullies in his study were male, while most of the victims (66%) were

female. Those results differ with the findings of this study, as 14.77% of bullies were female, with the percentage of male victims (21.27%) doubled the one found in Barcelona (10.7%) (García-Contiente, Pérez-Giménez y Nebot-Adell, 2010). The comparison of female and male victims of this study suggests that for Guanajuato there are no significant differences regarding sex. Although different from the findings from Spain, the results from this study are similar to those found in other countries, such as England, where Arseneault, Bowes y Shakoor (2010) found that more males were bully-victims; a finding confirmed in the Guanajuato sample, where 17.22% of bully-victims were male, whereas only 8.53% of them were female.

Regarding the distribution of bullying roles found in studies in Mexico, it stands out that in Tamaulipas, Joffre-Velázquez et al. (2011) identified 20.5% of victims, a proportion very similar to the one found in Guanajuato (21.07%). Also for Tamaulipas, a proportion of 13.1% of bullies was found, a rate 4.22% lower than in Guanajuato; bully-victims in Tamaulipas accounted for 27.4%, while in Guanajuato it was considerably lower, 13.08%. This comparison suggests that students in Guanajuato are less likely to fluctuate within passive and active roles in bullying.

The findings of this study showed no significant differences according to geographic area (urban or semi-rural), suggesting that bullying is a phenomenon that affects communities regardless of their characteristics, this may be due to the shaping of subjectivity tied to global phenomena that marks adolescents in all sorts of social settings.

Notably, physical damage, name-calling, and ridiculing were the most frequent types of aggression. This coincides with the samples from Michoacán (Domínguez-López & Manzo-Chávez, 2011), where it was found that males expressed more physical aggression and threats, while females tended more to social exclusion and verbal abuse; it also matches the findings in Colima, where Gómez-Nashiki (2013) identified physical violence, psychological violence, and verbal and sexual abuse as the main forms of intimidation. In addition, in Guadalajara, Valdez-Figueroa (2008) found that psychological abuse (insults, ridiculing, and threats) was the most frequent type of abuse, followed by social exclusion, verbal abuse, economic abuse (theft, destruction of property), and sexual abuse (in the form of fondling).

Lastly, it should be mentioned that the instrument employed for this study (Mora-Merchán, 2000) has been modified according to the findings of international studies. However, the results of this study confirm the reported findings that show a wide range of prevalence, even within the same country, varying according instruments and methods used.

Further studies should validate the Mora-Merchán questionnaire for Mexican population, emphasizing roles (bystanders, victims, bullies, and bully-victims). Said validation should corroborate with qualitative techniques to contribute to early diagnoses of students in risk of being bullied or being bullies themselves, to address the problem with comprehensive strategies of selective and indicated prevention alongside efforts in universal prevention of risk behavior.

References

- Albore-Gallo, L., Saucedo-García, J. M., Ruiz-Velasco, S., & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud pública de México*, 53(3), 220-227.
- Amemiya, I., Oliveros, M., & Barrientos, A. (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. In *Anales de la Facultad de Medicina* (Vol. 70, No. 4, pp. 255-258). UNMSM. Facultad de Medicina.
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing?'. *Psychological medicine*, 40(05), 717-729.

- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-Lopez, L. J., & Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: "bullying". *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19(1), 57-90.
- Avilés-Dorantes, D. S., Zonana-Nacach, A., & Anzaldo-Campos, M. C. (2012). Prevalencia de acoso escolar (bullying) en estudiantes de una secundaria pública. *Salud Pública de Mexico*, 54(4), 362-363.
- Castillo-Rocha, C., & Pacheco-Espejel, M. M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(38), 825-842.
- Cerezo Ramírez, F. (2015). Agresores y Víctimas del Bullying. Desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Información psicológica*, (94), 48-59.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65.
- Cuadrado, G. I. (2011). Divergence in aggressors and victims' perceptions of bullying: A decisive factor for differential psychosocial intervention. *Children and Youth Services Review*, 33(9), 1608-1615. doi: 10.1016/j.childyouth.2011.04.002
- Domínguez-López, F., & Manzo-Chávez, M. (2011). Las manifestaciones del bullying en adolescentes. *Revista de Psicología*, 8(17), 19-33.
- García-Continente, X., Pérez-Giménez, A., & Nebot-Adell, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, 24(2), 103-108.
- Ghiso, A.M. & Ospina-Otavo, V.Y. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Enero-Junio, 535-556.
- Gómez-Nashiki, A. (2013). Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58) 839-870. Recovered from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14027703008>
- Guerra, N. G., Williams, K. R., & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child development*, 82(1), 295-310.
- Haro-Solís, I., García-Cabrero, B. & Reidl-Martínez, L. (2013). Experiencias de culpa y vergüenza en situaciones de maltrato entre iguales en alumnos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1047-1075.
- Joffre-Velázquez, V. M., García-Maldonado, G., Saldívar-González, A. H., Martínez-Perales, G., Lin-Ochoa, D., Quintanar-Martínez, S., & Villasana-Guerra, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín Médico del Hospital Infantil de Mexico*, 68(3), 193-202.
- Juvonen, J., Graham, S. (2014). "Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims". *Annual Review of Psychology* (Annual Reviews) 65: 159–185.
- Mejía-Hernández, J. M. & Weiss, E. (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 545-570.
- Méndez, I., & Cerezo, F. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2).
- Mora-Merchán, J. (2000). *El fenómeno Bullying en las escuelas de Sevilla*. Tesis Doctoral. España: Departamento de Psicología Evolutiva de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Mora-Merchán, J. A. (2015). Cyberbullying: un nuevo reto para la convivencia en nuestras escuelas. *Información psicológica*, (94), 60-70.
- Muñoz-Abundez, G. (2008). Violencia escolar en Mexico y otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Institución Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1195-1228.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2009). "Bullying", in *Society at a Glance 2009: OECD Social Indicators*, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/soc_glance-2008-34-en
- Río-Pérez, J., Bingué-Sala X., Sádaba-Chalezquer, C., & González-González, D. (2009). Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de argentina, Brasil, Chile, Colombia, Mexico, Perú y Venezuela. In *Generació digital: Oportunitats i riscos dels públics. La transformació dels usos comunicatius. V Congreso Internacional Comunicación y Realidad* (pp. 307 - 316).
- Romera-Félix, E.M., Del Rey-Alamillo, R., & Ortega-Ruiz, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*, 23(4), 624-629.
- Valadez-Figueroa, I. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara. Mexico*: Universidad de Guadalajara.



Competencias parentales y percepción de riesgo/protección en padres con hijos con necesidades educativas especiales

Parenting skills and factors risk/protective parents of children with special educational needs

Roberto Chávez Nava y Guadalupe Acle Tomasini
Universidad Nacional Autónoma de México

Información adicional sobre este manuscrito escribir a:
rchavezn75@gmail.com; gaclet@unam.mx

Como citar este artículo:

Chávez Nava, R. & Acle Tomasini, G. (2016). Competencias parentales y percepción de riesgo/protección en padres con hijos con necesidades educativas especiales. *Educación y ciencia*, 5(45), 19–33.

Fecha de recepción: 7 de marzo de 2016
Fecha de aceptación: 18 de mayo de 2016

Resumen

El objetivo del presente estudio es identificar y describir las Competencias Parentales y los factores de Riesgo/Protección en Padres con Hijos con Necesidades Educativas Especiales. Se utilizó una batería de pruebas compuesta por un Instrumento de Evaluación de Competencias Parentales (Chávez y Acle, 2015), Escala de Potencial Resiliente (García & García Méndez, 2013) y la Escala de Funcionamiento Familiar (García-Méndez, Rivera, Reyes-Lagunes y Díaz-Loving, 2006). Los participantes fueron 65 madres y padres con un hijo de necesidades educativas especiales en educación primaria pública atendido por las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Los resultados denotan la importancia de las redes de apoyo comunitarias (otros padres, familiares) para el desarrollo de unas competencias parentales. El apoyo mismo es importante no solo como acto si no como percepción, y para ello es fundamental la comunicación, esto permite construir un tipo de Apego necesario para el sano desarrollo de los hijos.

Palabras clave: papel de los padres, educación especial, relación padres-escuela, bienestar de la infancia

Abstract

The aim of this study is to identify and describe the parenting skills and factors Risk / Protective Parents of Children with Special Educational Needs. We used a battery of tests consisting of a Assessment Instrument parenting skills (Chavez and Acle, 2015), Scale Potential Resilient (Garcia & Garcia Mendez, 2013) and the Scale of Family Functioning (Garcia-Mendez, Rivera, Reyes was used Lagunes and Diaz-Loving, 2006). Participants were 65 mothers and fathers a child with special educational needs in public primary school attended by the Support Unit Regular Education (USAER). The results show the importance of community support networks (other parents, family) to develop parenting skills. The same support is important not only as an act but as perception, and it is essential for communication. This allows building a kind of attachment necessary for the healthy development of children.

Keywords: role of parents, special education, relationship parents-school, child welfare

Introducción

Rutter (1993) propuso interesarse por los procesos involucrados en el desarrollo de la resiliencia, comprendida como la variación individual en la manera en la que las personas responden a los riesgos a lo largo del tiempo, en lugar de enfocarse hacia la vulnerabilidad puesto que en los primeros estudios bajo ese enfoque había personas que no desarrollaban las patologías predichas. Esta postura también rechaza la idea de invulnerabilidad propuesta para explicar a esas personas porque: a) implica una resistencia absoluta al daño, b) sugiere que la característica se aplica a todas las circunstancias de riesgo, c) implica una característica intrínseca del sujeto, y d) sugiere una característica estable en el tiempo. Favorecía optar por los mecanismos de riesgo y no por los factores de riesgo dado que la misma característica puede ser un riesgo en una situación, y en otra, factor de protección.

Respecto a los factores de riesgo para Fortín y Bigras (2000) un factor de riesgo de inadaptación social puede estar referido a un suceso o una condición orgánica o ambiental que aumenta la probabilidad de que una persona desarrolle problemas emocionales o de conducta. Los factores de riesgo no actúan de modo aislado. Hay que tener en cuenta muchos indicios presentes en: los contextos individual, familiar, comunitario y cultural, y los elementos temporales: la edad y el ciclo de vida individual y familiar.

En relación a los factores de protección se han propuesto tres modelos para explicar los mecanismos a través de los cuales se dan éstos (Garmezy, 1987):

- a. El modelo de la inmunidad considera que los factores de protección actúan como reservas frente a un funcionamiento declinante en momentos de estrés.
- b. El modelo compensatorio entiende que los atributos personales y los recursos ambientales contrarrestan los efectos negativos de los factores estresantes.
- c. El modelo del desafío afirma que los factores estresantes pueden llegar a aumentar la competencia, siempre y cuando el nivel de estrés no sea demasiado alto.

Estos tres modelos pueden operar ya sea simultánea o sucesivamente en el repertorio adaptativo de las personas, según cuál sea su modalidad de superación y su etapa evolutiva (Werner, 1993).

En el caso de las familias, las interacciones dentro de las mismas fomentan la superación mediante una sucesión de influencias indirectas que atenúan los efectos directos del suceso estresante. Si los esfuerzos de superación de la familia son ineficaces, las tensiones se complican y aumenta el riesgo de ulteriores complicaciones; si son positivos, pueden reducir el estrés y restaurar el bienestar.

McCubbin y Patterson (1983) examinaron la vulnerabilidad y la capacidad regenerativa de las familias con el objeto de comprender de qué manera algunas de ellas soportaban el estrés y se recuperaban de las crisis en tanto que otras no lo lograban. Pusieron de relieve la importancia del ajuste y el equilibrio para el desarrollo de la unidad familiar y sus integrantes. Las familias necesitan alcanzar un ajuste funcional entre sus desafíos y recursos, y las diversas dimensiones de la vida familiar. El ajuste en uno de los sistemas puede precipitar tensiones en otros.

Una forma de lograr el ajuste y el equilibrio es a través de las creencias compartidas, que conforman y refuerzan los patrones de interacción que determinan cómo aborda una familia una situación nueva y cómo reacciona ante ella (Reiss, 1981). Un acontecimiento crítico o una transición disociadora pueden catalizar un cambio fundamental en el sistema de creencias de la familia, con repercusiones en su reorganización inmediata y en su adaptación de largo plazo (Hadley, Jacob, Miliones, Caplan, & Spitz, 1974). Por otra parte, la percepción que tiene la familia de una situación estresante se suma al legado de experiencias previas del sistema multigeneracional para modificar el sentido que confiere al desafío y su respuesta a éste (Carter & McGoldrick, 1998).

Si hay un conjunto de dos o más factores concurrentes de estrés, la adaptación se complica, ya que los miembros de la familia deberán hacer frente a exigencias en pugna y sus emociones bien pueden dar lugar a conflictos (Walsh, 1993). Con el tiempo, la acumulación de pérdidas, factores estresantes y trastornos puede abrumar a una familia y echar por tierra sus empeños de superación, lo que puede dar origen a discusiones, abuso de sustancias adictivas y/o síntomas emocionales o conductuales de angustia (a menudo expresados por los hijos, en especial si son niños).

Un desafío persistente tal vez requiera aguante a largo plazo; pues, plantea demandas muy distintas que una crisis repentina, en la que la familia debe movilizarse rápidamente, pero luego puede retornar a su vida habitual. El desafío puede ser prolongado si la discapacidad permanente de un miembro de la familia altera en forma irrevocable la vida de todos. En la mayoría de los casos, las demandas psicosociales que sufre la familia cambian con el tiempo y el proceso de adaptación presenta varias fases sucesivas, como ocurre con el curso variable de una enfermedad grave; y en cada etapa de transición la familia debe reacomodarse y recalibrarse (Rolland, 1994).

Para responder adecuadamente a las necesidades que se les van presentando a los adultos responsables en cada transición de la familia, Barudy y Dantagnan (2006) hablan de competencias parentales. Si los padres cuentan con determinadas competencias podrían no sólo no comprometer el desarrollo de sus hijos sino incluso favorecer sus comportamientos resilientes. Así, por ejemplo, aquellos padres que, a pesar de la adversidad, se centran en sus hijos y tienen expectativas positivas sobre su futuro, potencian más dichos comportamientos en sus hijos que aquellos que cuentan con expectativas no realistas o que no tienen expectativas (Rodríguez, Camacho, Rodrigo, Martín y Márquez, 2006). Barudy y Dantagnan (2006) utilizan el término competencia parental para englobar la noción de capacidades y habilidades parentales. Las capacidades parentales fundamentales corresponden a la capacidad de apego y la empatía, mientras que las habilidades parentales corresponden a los patrones de crianza y la habilidad para participar en redes sociales y utilizar recursos comunitarios.

Esta concepción de competencias parentales se inscribe dentro de la perspectiva ecológica sistémica (Bronfenbrenner, 1977) que plantea cuatro sistemas:

1. **Microsistema:** conformado por las relaciones entre la persona y el medio ambiente en un escenario.
2. **Mesosistema:** comprende las interrelaciones entre varios escenarios de la persona en un determinado punto de su vida.
3. **Exosistema:** extensión del mesosistema que abarca otras estructuras sociales específicas tanto formales como informales y que no necesariamente incluyen a la persona, pero abarca al escenario inmediato en que ella se encuentra, y por lo tanto influyen, delimitan, o incluso determinan lo que allí ocurre.
4. **Macrosistema:** se refiere a los patrones institucionales de la cultura o subcultura, de los cuales micro, meso y exosistemas son las manifestaciones concretas.

De esta manera, el niño generalmente vive en una familia, a su vez ésta habita en una comunidad determinada. Cuando el niño crece, asiste a la escuela y más tarde en la adolescencia puede llegar a trabajar en su comunidad. Cada uno de estos ambientes conforma un sistema, organizado y determinado por límites físicos y sociales propios y ejerce su influencia en el niño (Desatnik, 2009). Los sistemas familiar y escolar tienen un papel relevante en lo que se refiere a la regulación de los intercambios sociales, sean dichos sistemas abiertos o cerrados, éstos poseen reglas, asignan roles y tienen el poder de determinar las actividades y el uso de los recursos (Fraser, 2004).

Establecimiento del problema

El campo de la salud mental se ha centrado abrumadoramente en las deficiencias, y ha considerado que la familia está involucrada en el origen o mantenimiento de casi todos los problemas de funcionamiento individual (Walsh, 1993). Existen dos mitos sobre la familia normal que han perpetuado una idea sombría acerca de la mayor parte de las familias. Uno de esos mitos es la creencia de que las familias sanas están libres de problemas. El segundo mito es la creencia de que la familia tradicional idealizada es el único modelo posible de una familia sana.

Las familias que no se ajustan al criterio de “una sola norma para todos” han sido estigmatizadas partiendo de premisas según las cuales cualquier otra forma de familia representa una posibilidad intrínseca de daño para sus hijos. Familias de muy variada configuración pueden tener éxito, lo que importa para un funcionamiento saludable no es la forma que adopta la familia sino los procesos que se dan en su seno.

Los factores de estrés o malestar psicológico, infelicidad, ansiedad y problemas percibidos con los demás o con uno mismo, figuran entre los más relevantes en relación con situaciones y percepciones emocionales negativas. Los padres con altos niveles en estos factores tiene más riesgos de actuar con sus hijos de forma inapropiada, o incluso abusiva física y emocionalmente (Cerezo, Trenado, & Pons-Salvador, 2006).

Cuando se presentan situaciones crónicas, como la existencia de un hijo con alteraciones en su desarrollo típico, la inoperancia y la desesperación comienzan a ser algo cada vez más común en su cotidianidad. Cohen (2000) al referirse a las enfermedades crónicas de los niños, menciona que se presentan riesgos de depresión y de un conflicto marital en la salud de los padres, dado que los factores que trae consigo, como los cuidados y la responsabilidad incrementan el estrés que se refleja en la necesidad de un mayor involucramiento en el proceso de atención que se sigue, y además se ha encontrado que las condiciones de salud de sus hijos se asocian con altos niveles de angustia en las madres.

Estos niveles de angustia aumentan cuando se relacionan con las situaciones de violencia en el hogar; Cartié (2008) plantea que éstas impactan en las conductas parentales maternas a nivel de calidez/afecto, control, focalización en el hijo y efectividad (Levendosky & Graham-Bermann, 2001). Además, plantea que se ha descubierto que aunque la madre esté en condiciones de mantener una adecuada parentalidad, los cambios en sus afectos y humor pueden tener efectos negativos en el bienestar de sus hijos. Sin embargo el Center for Families, Children and the Courts (2003) menciona que a pesar de que las mujeres que sufren violencia suelen ser madres que presentan niveles significativamente mayores de estrés que las madres que no son golpeadas, este estrés no siempre se relaciona con una disminución en su parentalidad.

Los niños en situación de enfermedad o discapacidad crónica pueden hacer que la tarea de educarlos suponga ajustes y compensaciones que otros niños no necesitan. Por ello puede ser necesario potenciar en sus padres determinadas competencias que son cruciales para su cuidado y desarrollo positivo.

En su estudio de las propiedades psicométricas de una escala de competencia parental, Bayot, Hernández y De Julián (2005) encontraron que las mujeres obtienen puntuaciones significativamente superiores a los hombres y a las parejas evaluadas, en los cinco factores que estudiaron (Implicación escolar, Dedicación personal, Ocio compartido, Asesoramiento y orientación, y Asunción del rol de ser padre/madre). Por otra parte, las amas de casa presentaban puntuaciones mayores que las madres profesionales en estos mismos factores. El nivel educativo de los padres influye principalmente en el factor “ocio compartido”: a menor nivel educacional, menor la puntuación en ese factor.

En este sentido, cobra importancia la capacidad de los padres de participar en redes sociales y de utilizar los recursos comunitarios. Para lo cual es necesario pedir, aportar y recibir ayuda de sus redes familiares y sociales, incluyendo las redes institucionales y profesionales que tienen como mandato promover la salud y el bienestar infantil (Barudy & Dantagnan, 2006). Dentro de esas redes, destaca la escuela que puede ser una fuente básica de apoyo para los niños y niñas expuestos a sucesos traumáticos en sus familias o al contexto social y cultural. El medio escolar es para muchos niños la segunda fuente de cuidados, buenos tratos y seguridad después del hogar y, a veces, la única.

Los profesores, el director o la directora de una escuela, constituyen muchas veces modelos adultos de buen trato. A través de relaciones afectuosas, aportan ejemplos de respeto, reciprocidad y respeto a la autoridad pudiendo brindar así experiencias que a menudo faltan en el hogar familiar o en el sistema social de pertenencia. Estas personas sin pretender ser sustitutos parentales, por su cariño y coherencia educativa lograron comunicar confianza incondicional en las capacidades de los niños, valorizando sus esfuerzos y reconociendo sus dificultades

Es entonces como en el ámbito escolar se hace necesario analizar las concepciones y las prácticas educativas utilizadas por los padres en la crianza de los hijos, puesto que su empleo para corregirle o el modo en que interactúan con el niño o el adolescente conforman el escenario de desarrollo del menor (Rodrigo y Martin, 2009). Los estudios sobre resiliencia escolar han mostrado cómo se pueden construir escenarios educativos adecuados en contextos de riesgo, sin que se dé un impacto negativo sobre el desarrollo del menor (Kalil, 2003).

Esta inclusión del contexto coincide con la concepción de Necesidades Educativas Especiales (NEE) que es contrario a la perspectiva de la causa individual/orgánica como único factor en el desarrollo no típico del niño, puesto que plantean prácticamente como algo inmodificable, y más bien hace hincapié en el contexto, servicios y apoyos, como elementos de una respuesta educativa específica y adecuada, dentro de un ámbito de normalización (Luque, 2009).

A pesar de que los alumnos con NEE, en general, tienen en los centros educativos servicios y recursos, deben ser reconocidos otros contextos por su importancia para su desarrollo (familiar, social, salud, etc.). En la misma elaboración de las adecuaciones curriculares se analizan y especifican el contexto familiar y el escolar, pero también se advierte la necesidad y la permanencia de su relación y reciprocidad (Luque y Romero, 2002).

Objetivo

Determinación de la relación de las competencias parentales y los factores de protección/riesgo de padres de hijos con necesidades educativas especiales.

Etapas 1: Estudio exploratorio

Método

Se plantea un diseño mixto, en el que 50 madres de familia con por lo menos un hijo en educación primaria de escuelas públicas en contextos de vulnerabilidad respondieron a un estudio de Redes Semánticas Naturales Modificadas con estímulos referidos a enunciados sobre acciones y actitudes de los padres hacia los hijos. Se les plantearon 4 estímulos, en el orden siguiente: (a) Para que mi hijo me tenga confianza, yo..., (b) Para recibir apoyo de otros padres, yo..., (c) Para educar a mi hijo, yo..., (d) Para que mi hijo se sienta comprendido por mí, yo... De estas respuestas se obtuvo tamaño de red, peso semántico y núcleo de la red, para a partir de ello hacer una propuesta preliminar de un instrumento de Evaluación de Competencias Parentales.

Resultados

El valor TR (Tamaño de la Red) para los estímulos fueron los siguientes: confianza, 80; apoyo padres, 91; educación, 89; comprensión, 70. El Núcleo de la Red (NR) de las definidoras quedó de la siguiente forma: confianza, 17; apoyo padres, 28; educación, 16; comprensión, 22. La tabla 1 presenta las definidoras (D) así como los valores de Peso Semántico (PS) y Distancia Semántica Cuantitativa (DSC) del estímulo Confianza.

Tabla 1. Valores para el Estímulo Confianza

| D | PS | DSC |
|--------------|-----|--------|
| platico | 217 | 100.00 |
| escucho | 156 | 71.88 |
| juego | 135 | 62.21 |
| hablo | 85 | 39.17 |
| apoyo | 64 | 29.49 |
| confianza | 63 | 29.03 |
| pregunto | 48 | 22.12 |
| respeto | 45 | 20.74 |
| amo | 35 | 16.13 |
| entiendo | 33 | 15.21 |
| comprendo | 31 | 14.29 |
| atención | 26 | 11.98 |
| cuido | 26 | 11.98 |
| aconsejo | 25 | 11.52 |
| amiga | 24 | 11.06 |
| junte | 22 | 10.14 |
| comunicación | 18 | 8.29 |

La tabla 2 presenta definidoras así como los valores PS y DSC del estímulo Apoyo Padres.

Tabla 2. Valores para el Estímulo Apoyo Padres

| D | PS | DSC |
|-------------|-----|--------|
| platico | 143 | 100.00 |
| escucho | 102 | 71.33 |
| apoyo | 92 | 64.34 |
| pregunto | 83 | 58.04 |
| comento | 60 | 41.96 |
| ayuda | 55 | 38.46 |
| confío | 53 | 37.06 |
| comunicamos | 46 | 32.17 |
| convivo | 41 | 28.67 |
| intercambio | 39 | 27.27 |
| hablo | 38 | 26.57 |
| atención | 36 | 25.17 |
| analizo | 34 | 23.78 |
| consejo | 34 | 23.78 |
| amistad | 33 | 23.08 |
| busco | 28 | 19.58 |
| pido | 27 | 18.88 |
| veo | 27 | 18.88 |
| atiendo | 26 | 18.18 |
| converso | 20 | 13.99 |
| acerco | 19 | 13.29 |
| expongo | 18 | 12.59 |
| checando | 17 | 11.89 |
| comparto | 17 | 11.89 |
| informo | 16 | 11.19 |
| oigo | 16 | 11.19 |
| tiempo | 14 | 9.79 |
| agradezco | 13 | 9.09 |

La tabla 3 presenta definidoras así como valores PS y DSC del estímulo Educación.

Tabla 3. Valores para Estímulo Educación

| D | PS | DSC |
|----------|-----|-----|
| enseño | 100 | 100 |
| platico | 70 | 70 |
| apoyo | 68 | 68 |
| aconsejo | 66 | 66 |
| respeto | 66 | 66 |
| escucho | 65 | 65 |
| regañó | 64 | 64 |
| juego | 62 | 62 |
| atender | 56 | 56 |
| ejemplo | 52 | 52 |
| explico | 52 | 52 |
| hablo | 51 | 51 |
| amor | 47 | 47 |
| ayudo | 37 | 37 |
| estudio | 29 | 29 |
| digo | 25 | 25 |

La tabla 4 presenta definidoras así como valores PS y DSC del estímulo Comprensión.

Tabla 4. Valores para Estímulo Comprensión

| D | PS | DSC |
|-----------|-----|-----|
| escucho | 158 | 100 |
| platico | 102 | 65 |
| hablo | 91 | 58 |
| apoyo | 78 | 49 |
| confiar | 73 | 46 |
| amo | 60 | 38 |
| respeto | 53 | 34 |
| comprendo | 43 | 27 |
| abrazo | 41 | 26 |
| aconsejo | 40 | 25 |
| apapacho | 35 | 22 |
| cuido | 35 | 22 |
| atiendo | 34 | 22 |
| digo | 31 | 20 |
| regañó | 31 | 20 |
| entiendo | 30 | 19 |
| juego | 28 | 18 |
| paciencia | 28 | 18 |
| tiempo | 27 | 17 |
| quiero | 26 | 16 |
| enseño | 25 | 16 |
| cariño | 23 | 15 |

A partir de estos resultados se construyó una versión preliminar de un Instrumento de Evaluación de Competencias Parentales que constaba de 43 reactivos que se contestaban en formato de Escala Likert Pictográfica. Ejemplos de los reactivos propuestos por categoría se muestran en la tabla 5, se destaca en negritas las definidoras empleadas.

Tabla 5. Ejemplos de Reactivos por Categorías

| Categoría | Reactivo |
|---------------------------------|---|
| Apego | <ol style="list-style-type: none"> 1. Me platica cuando tiene un problema que no puede resolver. 2. Lo escucho cuando me lo pide. 3. Juego con él cuando me lo pide. 4. Hablo con él para darle confianza cuando va a hacer algo que le es difícil. |
| Empatía | <ol style="list-style-type: none"> 1. Escucho con cuidado antes de tomar una decisión sobre algún problema en el que se haya metido. 2. Le platico como me siento cuando estoy enojado o triste. 3. Hablo con él cuando ha sacado bajas calificaciones 4. Busco apoyo cuando siento que me equivoqué con mi hijo. |
| Modelos de Crianza | <ol style="list-style-type: none"> 1. Enseño a tener respeto por los adultos. 2. Apoyo cuando creo que lo regañaron por error. 3. Aconsejo como hacer mejor las cosas que se le encargan en casa. 4. Escucho con atención cuando me platica lo que hace en la escuela. |
| Participación en Redes Sociales | <ol style="list-style-type: none"> 1. Platico con otros padres sobre los problemas escolares de mi hijo. 2. Escucho los consejos que me dan mis familiares sobre la educación de mi hijo 3. Apoyo la escuela de mi hijo cuando se me solicita. 4. Pregunto al maestro de mi hijo sobre las tareas que le deja. |

Discusión

Según Chak (1996), el apoyo social es concebido como un "amortiguador" del estrés, del agotamiento psicológico, de la soledad y de otras instancias que pudieran limitar el bienestar físico y psicológico. Castañeda (2006) en su estudio sobre padres de niños hospitalizados encontró que si existe una correlación entre la desesperanza y el apoyo social: las personas que cuenten con un sostén de redes sociales amplio, podrán enfrentar mejor las situaciones de crisis de este tipo y en el caso de las personas que no cuentan con este sostén social, el desarrollo de una estructura de redes sociales puede tener efectos reductivos en el nivel de desesperanza.

Una corroboración de la relevancia de lo anterior es que en esta etapa el mayor número de palabras mencionadas fueron para Apoyo Padres, entendido como la recurrencia de ayuda a elementos externos al seno familiar, así como que este estímulo contuviera el mayor número de Definidoras. De estas últimas las más recurrentes tenían que ver con platicar y escuchar, lo cual destaca la necesidad de no olvidar que el apoyo social tiene dos componentes básicos, la red de apoyo social (cuantitativo, objetivo) y el apoyo social percibido (cualitativo, subjetivo); estos dos conceptos son complementarios, no se puede definir uno sin el otro (Norbeck, Lindsey y Carrieri, 1981). Esta recurrencia a Platicar y escuchar como eje de la comunicación confirma lo que Valdés, Martín y Sánchez (2009) expresan en sus investigaciones que la mayor participación de los padres se expresa en el factor de Comunicación con el hijo.

Etapa 2: Validación del Instrumento de Evaluación de Competencias Parentales

Método

Se plantea un diseño cuantitativo ex post facto descriptivo, en el que 233 madres y padres de familia con por lo menos un hijo en educación primaria de escuelas públicas en contextos de vulnerabilidad respondieron un Instrumento de Evaluación de Competencias Parentales (Chávez et al, 2015) compuesto por 43 reactivos que se contestan en formato de Escala Likert Pictográfica para validarlo psicométricamente.

Resultados

Se aplicó a un total de 233 personas, de las cuales 12 fueron eliminadas por haber dejado reactivos sin contestar.

De los participantes, las mamás tuvieron mayor presencia, con el 82.4% del total, 182 participantes. Los papás representaron el 10.9%, 24 participantes.

La menor edad registrada fue de 21 mientras que la máxima de 73. La media de edad fue de 34.48. En cuanto al sexo, 194 fueron mujeres y 27 hombres. De estos 134 manifestaron estar casados, 74 solteros. 74.2% expresaron ser de religión católica. 81 personas tienen estudios hasta secundaria, mientras que otros 81 preparatoria. 28.5% trabajan en el Hogar, 17.2% son empleados, y 10% tienen negocio propio. La media de ingresos reportados fue de 5130.71, pero esto fue respondido solo por el 51.1%. El 73.8% vive en familia nuclear. El porcentaje mayor de cantidad de personas que viven en la casa de quien respondió fue de 38.9 para la cantidad de 4, mientras que a 5 le correspondió el 24. 42.5% reportó tener 2 hijos, mientras que 26.7% reportó 3 hijos. 14% reportó tener un hijo atendido en USAER y 2.7% reportó tener un hijo atendido en CAM.

Se obtuvieron los puntajes totales para cada participante, siendo la media de 189.69, con una Desviación Estándar de 15.76, con varianza de 248.65, un sesgo de -.562, curtosis de .349, con valor mínimo de 140 y máximo de 220. Se hizo la prueba t de student para grupos extremos estableciéndose los percentiles 25 (180.5) y 75 (201) para los valores bajos y altos. A partir de este análisis se eliminó el reactivo "1) Confío en lo que me dice el maestro sobre lo que hace mi hijo en su escuela" puesto que tuvo un nivel de significancia superior a .05. La medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de .825, lo cual indica una buena adecuación muestral. La prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa con Chi-cuadrada = 3552.087, gl = 903 y nivel de significancia = .000. Los reactivos se sometieron a un análisis factorial utilizando el método de componentes principales con rotación varimax, quedando 38 reactivos en el primer análisis de pesos factoriales puesto que 5 reactivos que quedaron en los factores teóricamente correspondientes eran inferiores a .40. El reactivo 32 si bien tuvo un valor de .486 no correspondía teóricamente al factor que le correspondió estadísticamente por lo que se procedió a eliminarlo. Según el punto de quiebre de la varianza se constituyeron 4 factores que explican el 38.29% de la varianza.

El Alpha de Cronbach para la escala en total fue de .887

Los factores resultantes quedaron conformados de la siguiente manera: Apego con 19 reactivos (Alpha de Cronbach de .851), Redes Sociales con 8 (Alpha de Cronbach de .788), Empatía con 6 (Alpha de Cronbach de .667), y Crianza con 4 (Alpha de Cronbach de .669). Los reactivos 9 (.397) y 17 (.391) aunque quedaron con valores inferiores a .40 se decidió conservarlos por considerarse teóricamente relevantes.

Discusión

La capacidad de apego con los hijos, sintiéndolos, reconociéndolos y cuidándolos, es uno de los requisitos indispensables para poder ejercer las múltiples tareas de la parentalidad. Influye y organiza las emociones, las motivaciones, la memoria, la conducta y las representaciones que rigen la relación de los niños con sus figuras cuidadoras y protectoras. El apego sano y seguro desempeña un papel fundamental para el desarrollo integral de los niños, su escolarización, así como para su educación e integración social (Barudy y Dantagnan, 2010). Este papel se corrobora en el instrumento resultante de esta etapa el cual presentó una mayor cantidad de reactivos orientados hacia el apego que los restantes factores.

Las Redes Sociales fueron el segundo factor con mayor cantidad de reactivos, y en un contexto de vulnerabilidad este aspecto cobra gran relevancia para el desarrollo de una

parentalidad bientratante, más aún, diversas investigaciones (Arón y cols., 2002) han revelado cómo la ausencia de redes institucionales de apoyo a la familia constituye un factor central para explicar el estrés y los conflictos en familias, que crean situaciones de riesgo para sus hijos.

Una persona que recurra a sus redes de apoyo de manera competente suele ser una persona que se desarrolló en un contexto de apego seguro, ofrecido por sus progenitores y otros adultos significativos. La permanencia cuidadora y protectora de sus progenitores, resultado de sus buenos tratos, les permitió desarrollar una seguridad de base (más tarde transformada en autoestima positiva) para modular las emociones desagradables, como el miedo, la ansiedad, la tristeza y la rabia, resultantes de sus relaciones interpersonales y del desarrollo de su autoconciencia (Barudy y Dantagnan, 2010).

Etapa 3

Método

Se plantea un diseño cuantitativo ex post facto descriptivo, en el que 65 madres y padres de familia con por lo menos un hijo con Necesidades Educativas Especiales sin Discapacidad (atendidos por la Unidad de Apoyo a la Educación Regular, USAER) en escuela pública de educación primaria respondieron una batería de instrumentos:

1. Instrumento de Evaluación de Competencias Parentales (Chávez et al, 2015) compuesto por 43 reactivos que se contestan en formato de Escala Likert Pictográfica.
2. Escala de Potencial Resiliente (García & García Méndez, 2013). La cual se entiende como la capacidad que posee todo individuo para poder hacer frente a la adversidad, producto de la interacción de factores positivos como negativos de su personalidad e interacción social. Es una escala con 33 reactivos en formato Likert, divididos en 7 factores (Evasión, Autodeterminación, Aflicción, Autoconfianza, Afiliación, Descontrol, y Bienestar) que explican el 52.06% de la varianza total, con un Alpha de Cronbach global de .681.
3. Escala de funcionamiento familiar, versión corta (García-Méndez, Rivera, Reyes-Lagunes y Díaz-Loving, 2006). Es un instrumento de autorreporte que contiene 22 reactivos con pesos factoriales mayores a .40 que explican el 51% de la varianza total, con un alpha de Cronbach global de .89. La versión corta es resultado de un análisis factorial con rotación ortogonal, se comprobó que la matriz de correlaciones fuera adecuada para este tipo de análisis (Test de esfericidad de Bartlett = 4285.228, $p \leq .000$; índice de adecuación muestral Kaiser Meyer Olkin = .909). La escala se integra por 4 factores: Ambiente familiar positivo, Cohesión, Hostilidad / Evitación del conflicto, Reglas / problemas en la expresión de sentimientos.
4. Escala De Percepción De Riesgo Y Protección. Versión Niños (Acle-Tomasini, Martínez-Basurto. & Ordaz-Villegas, 2013). Conformada por 27 reactivos y dos indicadores organizados claramente en dos factores: a) la percepción del riesgo individual, familiar y escolar con 16 reactivos cuyas cargas factoriales van de .462 a .845 y un alpha de 0.930 y; b) la percepción de la factores protectores individuales, escolares y familiares con 11 reactivos cuyas cargas factoriales van de .415 a .662 y un alpha por factor de .765. El alpha total de la prueba es de .891, lo que es adecuado.

Resultados

65 personas de 6 escuelas respondieron la batería completa de pruebas. Estas escuelas pertenecen a 2 USAER.

57 eran mujeres y 8 hombres. 50 eran mamás, 8 papás, 6 abuelas y 1 tía. El rango de edad fue de 23 a 62 años. 17 estuvieron en el rango de 23 a 30, 28 de 31 a 40, 14 de 41 a 49, 6 de 51 a 62. 39 casadas y 26 solteras. En cuanto al nivel educativo, 40% de ellas tienen nivel secundario, mientras que 32.3% de preparatoria, y en tercer lugar con 15.4% universitarios.

Laboralmente, el 40% se dedica al hogar, mientras que 20% son empleados, y un 13.8% comerciantes.

Sobre la cantidad de personas que viven en su casa, 33.8% refirieron que 4, 20.0% 3, y 18.5% 5. Por otro lado, 40% mencionó tener 2 hijos, 26.2% 1 hijo, y 20.0% 3 hijos. Para 66.2% el niño del cual se referían era su primer hijo, mientras que para 18.5% era el segundo, y para 10.8% el tercero

La distribución de los hijos por los cuales fueron invitados quedó de la siguiente forma en cuanto al grado cursado: 16 en 1º, 14 en 2º, 20 en 3º, 6 en 4º, 3 en 5º, y 6 en 6º. 62.3% de los motivos de atención por USAER se relacionaban con problemas de aprendizaje, 13.8% con conducta y 10.8% con lenguaje.

1. Escala de Competencias Parentales: La media de respuestas para Apego fue de 86.46, para Empatía fue de 26.33, para Crianza de 17.33 y para Redes Sociales 25.93. La media total fue de 156.07.
2. Potencial Resiliente: La media de respuestas para Evasión fue de 10.35, para Autodeterminación 26.09, para Aflicción 20.53, para Autoconfianza 25.56, para Afiliación 19.38, para Descontrol 12.56, y para Bienestar 14.60. La media total fue de 129.10.
3. Funcionamiento Familiar: La media de respuestas para Ambiente Familiar Positivo fue de 30.13, para Cohesión 21.70, para Hostilidad / Evitación del Conflicto 10.76, para Problemas con las Reglas y Expresión de Sentimientos 11.84. La media total fue de 74.46.
4. Escala de Percepción de Riesgo y Protección para Niños: La media de las respuestas para Riesgo fue de 36.93, para Protección 44.96. La media total fue de 87.96.

Se desarrollaron análisis de correlación entre los instrumentos aplicados.

La Tabla 6 presenta los resultados entre Competencias Parentales y Potencial Resiliente. Afiliación de Potencial Resiliente correlacionó positivamente con Apego, Redes Sociales y Empatía de Competencias Parentales.

Tabla 6. Correlaciones entre Competencias Parentales y Potencial Resiliente

| | Potencial Resiliente Afiliacion |
|--|---------------------------------|
| Competencias Parentales Apego | .245* |
| Competencias Parentales Redes Sociales | .410** |
| Competencias Parentales Empatía | .407** |

** p = .01, * p = .05

La Tabla 7 muestra las correlaciones entre las Competencias Parentales y la Escala de Funcionamiento Familiar. Ambiente Familiar Positivo y Cohesión de Funcionamiento Familiar correlacionaron positivamente con Apego y Empatía.

Tabla 7. Correlaciones entre Competencias Parentales y Funcionamiento Familiar

| | Funcionamiento Familiar Ambiente Familiar Positivo | Funcionamiento Familiar Cohesion |
|---|---|-------------------------------------|
| Competencias Parentales Puntaje de Apego | .353** | .414** |
| Competencias Parentales Puntaje de Empatía | .303* | .433** |

** p = .01, * p = .05

La Tabla 8 presenta las correlaciones entre Potencial Resiliente y Funcionamiento Familiar. Ambiente Familiar Positivo correlacionó positivamente con Autoconfianza, Afiliación, y Bienestar de Potencial Resiliente. Con estos mismos anteriores tres factores de Potencial Resiliente correlacionó positivamente Cohesión de Funcionamiento Familiar. Hostilidad Evitación del Conflicto correlacionó negativamente con Afiliación de Potencial Resiliente. Problemas con las Reglas y Expresión de Sentimientos de Funcionamiento Familiar correlacionó positivamente con Evasión y Descontrol de Potencial Resiliente, mientras que lo hizo negativamente con Autoconfianza y Afiliación.

Tabla 8. Correlaciones entre Potencial Resiliente y Funcionamiento Familiar

| | Funcionamiento Familiar Ambiente Familiar Positivo | Funcionamiento Familiar Cohesión | Funcionamiento Familiar Hostilidad Evitación del Conflicto | Funcionamiento Familiar Problemas con las Reglas y Expresión de Sentimientos |
|------------------------------------|--|----------------------------------|--|--|
| Potencial Resiliente Evasión | | | | .324** |
| Potencial Resiliente Autoconfianza | .382** | .401** | | -.279* |
| Potencial Resiliente Afiliación | .388** | .469** | -.326** | -.269* |
| Potencial Resiliente Descontrol | | | | .269* |
| Potencial Resiliente Bienestar | .286* | .250* | | |

** $p = .01$, * $p = .05$

Discusión

Para estos participantes es de suma importancia relacionarse con otros para solucionar sus problemas, y ello se ve en la correlación positiva existente entre afiliación (de Potencial Resiliente) y Redes Sociales (de Competencias Parentales). Esto se fundamenta en la confianza que puedan tener en general a las personas de importancia para ellos, lo cual se denota en la correlación mostrada entre la misma Afiliación y Empatía (de Competencias Parentales).

Sin cohesión en la estructura familiar, entendida para el Funcionamiento Familiar como el vínculo afectivo que prevalece entre los miembros de la familia y a los patrones de relación que marcan los límites de las relaciones con los hijos, no podría darse el Apego y la Empatía, lo cual se deduce de la correlación positiva entre ellos.

Esta misma Cohesión correlaciona con Afiliación y Autoconfianza (ambas de Potencial Resiliente), lo cual tiene sentido ya que límites claros en la familia y respeto de sentimientos permite que sus miembros identifiquen su posición en la misma y se sientan libres de actuar y expresarse sin menoscabo de los otros.

Aunque con valores bajos es significativa la correlación negativa entre Problemas con las Reglas/Expresión de los sentimientos (de Funcionamiento Familiar) con Afiliación y Autoconfianza (de Potencial Resiliente). Un padre que no establece límites y que no comparte su estado de ánimo favorecerá que sus hijos no pidan ayuda cuando lo requieran, no sean sensibles ante las demandas de los otros, y no tengan la convicción necesaria para arriesgarse.

Conclusiones

La parentalidad es una forma semántica de referirse a las capacidades prácticas que tienen las madres y los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos, y asegurarles un desarrollo suficientemente sano (Barudy y Dantagnan, 2006). Las competencias parentales forman parte de lo que se ha llamado la parentalidad social para diferenciarla de la parentalidad biológica, es decir, de la capacidad de procrear o dar la vida a una cría. Esto permite distinguir la existencia de madres y padres que pueden engendrar a sus hijos, pero no tuvieron la posibilidad de adquirir las competencias necesarias para asegurar una crianza adecuada, produciendo contextos de carencias múltiples, abusos y malos tratos.

Este modelo favorece la idea de que partiendo de un modelo ecosistémico se puede trabajar con estos padres para desarrollar las competencias que requieren para enfrentar los problemas por los que pasan en su dinámica familiar. En el caso de los padres de niños con NEE en el escenario de Educación Primaria Pública esto resulta fundamental puesto que su atención y apoyo se ve limitada por las estructuras y procesos institucionales; lo cual se incrementa aún más tratándose de zonas de alta vulnerabilidad.

Aunque el Instrumento de Competencias Parentales mostro niveles aceptables de validez y confiabilidad, además de mostrar correlaciones significativas con los otros instrumentos, es necesario complementarlo con evaluaciones de índole cualitativo y presencial. A lo anterior habría que sumarle la forzosa evaluación de características de los menores puesto que esa es la medida de comparación en la que podría observarse con mayor amplitud el panorama de relaciones de la parentalidad en familias con un hijo con NEE en contextos de vulnerabilidad.

Referencias

- Arón, A. (2002). *Violencia en la familia*. Santiago de Chile: Galdoc.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós.
- Barudy, J. (1999). *Guía de valoración de competencias parentales*. Barcelona: IFIVF.
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2006). *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre: Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J., & Marquebreuq, M. (2007). *Hijos e hijas de madres resilientes*. Barcelona: Gedisa.
- Bayot, A., Hernández, J., & De Julián, L. (2005). Análisis factorial exploratorio y propiedades psicométricas de la Escala de Competencia Parental Percibida. Versión para padres/madres (ECP-P). *RELIEVE, Revista Electrónica de investigación y evaluación educativa*, 11(2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv11n2_2.pdf
- Bourguignon, O. (2000). Facteurs psychologiques contribuant à la capacité d'affronter des traumatismes chez l'enfant, *Devenir*, 12(2). Recuperado de <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsid=1389876>
- Bowlby, J. (1998). *El apego*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Carter, B., & McGoldrick, M. (1998). *The expanded life cycle: individual, family, community*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Cartié, M. (Diciembre de 2008). *Competencias parentales en familias con dinámicas violentas: una revisión teórica*. Ponencia presentada en el I Congreso Multidisciplinar sobre interferencias parentales tras la ruptura de pareja. ASEMIP, Santiago de Compostela.
- Castañeda, J. (2006). El Apoyo Social como Amortiguador de la Desesperanza en Padres de Niños Hospitalizados. *Psicología Iberoamericana*, 14(2), 36-45.
- Center for families, children and the courts (2003). *Parenting in the context of domestic violence*. Judicial Council of California.
- Cerezo, M., Trenado, R., & Pons-Salvador, G. (2006). Interacción temprana madre-hijo y factores que afectan negativamente a la parentalidad. *Revista Psicothema*, 18(3). Recuperado de

- <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2038710&orden=86667&info=link>
- Chak, A. (1996). Conceptualizing social support: A micro or macro Perspective? *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 39, 74-83
- Chávez, R, Acle, G., Dávila M., Nevárez, M., y Rivas J. (2015). *Evaluación de competencias parentales en contextos escolares de vulnerabilidad*. Manuscrito No Publicado.
- Cohen, M. (2000). Chronic illness in children: Stressors and family coping strategies. En L. Berg–Cross (Ed), *Basic concepts in family therapy and introductory text* (pp. 243–278). U. S. A.: The Haworth Press.
- Desatnik, M. (2009). *Las relaciones escolares. Una visión sistémica*. México: Castellanos Editores.
- Fraser, M. (2004). The ecology of childhood: A multisystems perspective. En: M. W. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood. An ecological perspective*. (pp. 1-12), USA: NASW Press.
- Garmez, N. (1987). Stress, competence and development: Continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology, and the search for stress-resistant children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(2). Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/ort/57/2/159/>
- Hadley, T., Jacob, T., Miliones, J., Caplan, J. y Spitz, D. (1974). The relationship between family development crises and the appearance of symptoms in a family member. *Family Process*, 13(2). Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1545-5300.1974.00207.x/epdf>
- Kalil, A. (2003) *Family Resilience and Good Child Outcomes. A review of the literature*. Nueva Zelanda: Center for Social Research and Evaluation, Ministry of Social Development.
- Levendosky, A., & Graham-Bermann, S. (2001). Parenting in battered women: the effects of domestic violence on women and their children. *Journal of family violence*, 16(2). Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1011111003373>
- Luque, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXIX, núm. 3-4, pp. 201-223. Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México.
- Luque, D. y Romero, J. (2002). *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular*. Málaga: Aljibe.
- McCubbin, H., & Patterson, J.M. (1983). The family stress process. The double ABCX model of adjustment and adaptation. En H. McCubbin, M. Sussman & J.M. Patterson (Eds.), *Social stress and the family. Advances in family stress theory and research*. Nueva York: Haworth Press.
- Norbeck, J., Lindsey, A. y Carrieri, V. (1981). The Development of an Instrument to Measure Social Support. *Nursing Research*, 30 (5), 264-269
- Reiss, D. (1981). *The family's construction of reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reyes-Lagunes, I. (1993), “Redes semánticas para la construcción de instrumentos”, *Revista de Psicología Social y Personalidad*, vol. 9, núm. 1, pp. 81-93.
- Rodrigo, M., & Martín, J. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Revista Intervención Psicosocial*, 18(2) 113-120.
- Rodríguez, G., Camacho, J., Rodrigo, M. J., Martín, J. C. y Márquez, M. L. (2006). La evaluación del riesgo psicosocial en las familias canarias usuarias de los servicios sociales municipales. *Psicothema*, 18(2), 200-206. Recuperado de <http://www.uniovi.es/reunido/index.php/PST/article/view/8493>
- Rolland, J. (1994). *Families, illness, and disability: an integrative treatment model*. Nueva York. Basic Books.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), Recuperado de <http://psycnet.apa.org/journals/ort/57/3/316/>
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some Conceptual Considerations, *Journal of Adolescent Health*, 14(8). Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/1054139X9390196V>
- Valdés, Á, Martín, M. y Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). Consultado el 07 de abril de 2016 en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>
- Walsh, F. (1993). Conceptualization of normal family process. En F. Walsh, ed., *Normal Family Process* (2da Ed., pp. 1-10). Nueva York: Guilford Press.
- Walsh, F. (1993). Conceptualization of normal family process. En F. Walsh, (Ed.). *Normal Family Process*. Nueva York: Guilford Press.
- Werner, E.E. (1993). Risk, resilience and recovery: perspectives from the kauai longitudinal study. *Development and psychopathology*, 5(4). Recuperado de <http://journals.cambridge.org/abstract/S095457940000612X>





Competencias socioemocionales en las prácticas profesionales. Un estudio en la industria hotelera

Socioemotional skills in business practice. A study in the hotel industry

María de los Ángeles Aceves Martínez y Francisco Gerardo Barroso Tanoira
Universidad de Guadalajara y Universidad Anáhuac Mayab

Información adicional sobre este manuscrito escribir a:

angie.aceves@icloud.com; francisco.barroso@anahuac.mx

Cómo citar este artículo:

Aceves Martínez, M. & Barroso Tanoira, F. (2016). Competencias socioemocionales en las prácticas profesionales. Un estudio en la industria hotelera. *Educación y ciencia*, 5(45), 34–49.

Fecha de recepción: 28 de enero de 2016

Fecha de aceptación: 2 de mayo de 2016

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo evaluar la eficacia de un programa de formación de competencias socioemocionales para facilitar la inserción laboral de estudiantes de licenciatura que realicen prácticas en la industria hotelera. Los resultados sugieren que estos estudiantes tienden a subvalorar sus competencias socioemocionales, aunque sus supervisores sí registraron cambios significativos en el desempeño antes y después de la participación en el programa, especialmente en cuanto a empatía y trabajo en equipo. Las principales áreas de oportunidad son el desarrollo de las habilidades de resolución de conflictos, toma de decisiones y de confiabilidad para el cumplimiento de tareas. Más que en las competencias cognitivas, la diferenciación entre las escuelas de turismo estará en la atención que presten al desarrollo de competencias socioemocionales para ayudar al estudiante a adaptarse a su entorno y facilitar su transición de la escuela al mundo laboral.

Palabras clave: enseñanza profesional, inserción laboral, competencias, desarrollo emocional, industria turística

Abstract

This research aims to evaluate the efficacy of a program for socioemotional competencies to foster labor insertion of undergraduate students doing internships in the hotel industry. Results suggest that students undervalue their socioemotional competencies, although their supervisors accounted for significant changes in students regarding empathy and teamwork. The main opportunity areas are the development of resolution of conflicts skills, decision-making and reliability in goal accomplishment. More than cognitive competencies, differentiation among tourism schools will be in the attention to socioemotional competencies for helping students to adapt into the working environment and facilitate their transition from school to work.

Keywords: professional teaching, employment, competency, emotional development, tourism industry

Introducción

Antecedentes

La gestión del personal es una función fundamental en las empresas y organizaciones en general, ya que con el fin de ofrecer una pronta respuesta a los requerimientos de sus clientes deben reclutar mano de obra calificada, flexible y que cuente con el capital humano (conocimientos y habilidades) y social (valores, actitudes y aptitudes) requeridos para facilitar una inserción laboral exitosa (Jünger, 2007). Bassi, Busso, Urzúa y Vargas (2012) mencionan que aunque existen varios tipos de competencias, en las empresas relacionadas con el servicio y el turismo se consideran de manera especial las cognitivas, que son aquellas que se relacionan con la dimensión intelectual, así como las socioemocionales, que se relacionan con los rasgos de personalidad e involucran la inteligencia emocional del individuo (Goleman, 2013).

Planteamiento del problema

Los alumnos de las instituciones de educación superior (IES) son formados para satisfacer las necesidades laborales de las empresas de manera eficaz y eficiente (Schman y Ruíz, 2009; Weler, 2007). Su inserción laboral es un factor muy importante en la vida personal ya que representa la posibilidad de tener un empleo y su independencia económica. Sin embargo, son frecuentes los casos en que al egresar, los nuevos profesionistas perciben una desvinculación principalmente de competencias socioemocionales entre lo que aprendieron y los requerimientos de las empresas. Esto indica que los jóvenes egresados tratan de insertarse en un mundo laboral percibiendo que les faltan competencias laborales, lo cual para Jürgen (2007) y Urlich (2007) significa que egresan de sus respectivos sistemas educativos sin la adecuada preparación e ignorando las particularidades del mercado, aunado a una escasa experiencia laboral. Este desconocimiento con respecto al mundo laboral, aunado a la influencia de factores del entorno, crean tensión en los jóvenes de manera que aunque hayan desarrollado ciertas competencias y cuenten con un determinado capital cultural y social, muestren problemas de integración, desajuste de expectativas y, sobre todo, falta de confianza en sus propias capacidades (Jünger, 2006).

Al parecer, las IES prestan mayor atención al desarrollo de competencias cognitivas o profesionales, en comparación con las socioemocionales, por lo que es deseable que las empresas cuenten con un programa para ayudar al estudiante de licenciatura a mejorar estas últimas para ayudarlo a la adaptación eficaz al entorno laboral. Y ante lo expuesto, surgen las siguientes preguntas: ¿qué debe incluir dicho programa de formación en competencias emocionales? ¿Existe estadísticamente diferencia significativa en el desarrollo de dichas competencias entre quienes participan en el programa y los que no lo hacen? El presente estudio se desarrolló para la industria de servicios hoteleros, la cual es clave en el desarrollo económico de los estados y del país en general.

Objetivos del estudio

Evaluar la eficacia de un programa de formación de competencias socioemocionales para facilitar la inserción laboral de alumnos de licenciatura que realizan prácticas profesionales en la industria hotelera.

Justificación

La educación es ayudar a la persona a convertir sus potencialidades en competencias útiles para el desarrollo de la sociedad. Para Repetto et al. (2007), uno de los objetivos de la educación es identificar las competencias y desarrollarlas mediante la administración de programas validados que cumplan con las necesidades y expectativas del contexto.

La industria hotelera es una rama del turismo que representa una importante fuente de ingreso en el mundo. Al ser por naturaleza empresas de servicio, los hoteles consideran de manera especial las competencias socioemocionales de los aspirantes (Bassi et al., 2012; Brotons, 2011; Baum y Devine, 2007). Sin embargo, de acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en América Latina no se han encontrado estudios ni instrumentos de medición sobre estas competencias, por lo que es importante que las IES se enfoquen en identificar y definir estrategias para desarrollarlas, orientarlas y reforzarlas dentro del mismo sistema educativo, así como la reformulación o creación de nuevas políticas educativas y laborales (Bassi et al., 2012; Brunner, 2008).

El desarrollo de estas competencias permitirá a los hoteles brindar un mejor servicio, lo que facilitará su diferenciación en el mercado y, por consiguiente, su rentabilidad, manteniendo la estabilidad en los empleos generados y mejorando la calidad de vida de sus trabajadores.

Limitaciones

Los datos obtenidos son válidos únicamente para la empresa en la que se llevó a cabo el estudio o que presenten características o similitudes de contexto. Sin embargo, la metodología podrá replicarse con los cambios pertinentes. Se trabajó con alumnos de licenciatura y con los supervisores de la cadena hotelera participante.

Revisión de la literatura

La industria turística

El turismo constituye una de las principales actividades económicas de la República Mexicana y de todo el mundo. Para atender las necesidades de los visitantes se requiere de una atención eficiente y profesional por parte de los prestadores de servicios locales. La hotelería, por su parte, es una rama del turismo que requiere mano de obra calificada, con habilidad y poder para la toma de decisiones los 365 días del año, las 24 horas (Brotons, 2011; Baum y Devine, 2007). Con el transcurso del tiempo, la oferta del servicio hotelero se ha incrementado, lo que es evidente con el crecimiento de las cadenas hoteleras. Sus procesos se ven normados por las certificaciones oficiales (SECTUR, 2012), entre las que se pueden mencionar el Distintivo H (Higiene, Confianza y Seguridad en el Manejo de los Alimentos), el Distintivo M (Programa de Calidad MODERNIZA) y una Certificación Ambiental, así como evaluaciones internas.

Las cadenas hoteleras están sujetas a una administración centralizada a través de un corporativo, por lo que los hoteles pertenecientes a una misma cadena deben mostrar sincronización y estandarización en la calidad, cantidad y el valor a los servicios, independientemente de su ubicación (Zapalska, Brosik, Niewiadomska-Bugaj, 2006; Espino y Stephen, 2006).

La formación profesional

Debido a los constantes cambios en los diversos ámbitos que conforman la sociedad, se requerirán profesionistas cada vez mejor preparados y que puedan transferir el conocimiento con espíritu crítico. Por supuesto que no puede esperarse que las IES cubran todos los campos del conocimiento y especialización, por lo que es importante que éstas enseñen a sus alumnos a administrar su conocimiento con base en un espíritu crítico orientado a la innovación y el emprendimiento más allá de barreras políticas y diferencias culturales (institucionales y sociales). Los organismos encargados de decretar las políticas educativas deben poner especial atención en los actores que intervienen en la formulación e implementación de las mismas y que éstas se orienten a promover las transformaciones sociales e institucionales necesarias que permitan el desempeño esperado de sus egresados en el trabajo (Aceves, 2014).

Prácticas profesionales

El aprendizaje en el aula se ha cuestionado debido a su tendencia al desapego y desvinculación con respecto al área laboral, a pesar de que se han creado programas con tendencia a permitir la puesta en práctica del aprendizaje con el fin de que los estudiantes tengan la oportunidad de aplicar sus conocimientos y convivir con el medio ambiente de su carrera. A esto se ha denominado Prácticas profesionales. Para Pacheco (2012), estas prácticas son resultado de una actualización de los patrones de la enseñanza tradicionales con el fin de modificar las técnicas de enseñanza en que la memorización y reproducción mecánica son la única vinculación existente con la realidad. Dichas prácticas se consideran como la primera oportunidad que tiene el estudiante para desarrollar las competencias adquiridas y se espera que por medio de ellas obtengan una retroalimentación formal desde la realidad laboral.

Inserción en el mercado laboral

Debido a la competencia y a las nuevas tendencias en las empresas, tales como el downsizing (disminución de la estructura), outsourcing (tercerización), así como por la existencia de tecnologías de la información y comunicación (TICs) que permiten incrementar el tramo de control, las empresas tienden a trabajar con menos personal, pero más tecnificadas, mejorando la comunicación y ampliando el tramo de control, lo que se traduce en estructuras más dinámicas, menos puestos intermedios y más rápida adaptación al cambio (Barroso, 2009). Por lo tanto, lograr la inserción en el mercado laboral es cada vez más complicado pues sólo las competencias cognitivas, es decir, las relacionadas con las competencias profesionales, son reconocidas por las empresas y la sociedad, sin considerar que el ambiente de trabajo exige también competencias socioemocionales específicas, especialmente en las industrias cuyo objetivo primordial es ofrecer servicios (Ipe, 2008), como en el caso de las hoteleras. Entonces, las IES se enfocan en el desarrollo de las competencias cognitivas dejando a un lado las socioemocionales. Para Aceves (2011), es precisamente la falta de desarrollo de estas últimas lo que ha ocasionado quejas de clientes tanto internos como externos, así como gastos innecesarios e incumplimiento de los estándares de servicio esperados, lo que redundará en una reducción de los ingresos y en falta de desarrollo de potencial en las empresas del ramo.

Capital humano

Para Lillo, Ramón y Sevilla (2007), el capital humano está formado por las capacidades innatas, habilidades y la cultura general adquirida por una persona según la sociedad en que se desenvuelve. Brotons (2011) sugiere que el capital humano influye en la percepción, aceptación, adaptación y desenvolvimiento personal. Por su parte, Barroso (2009) sostiene que el capital humano se refiere a las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que el individuo pone a disposición de la organización, si dicho individuo está dispuesto a hacerlo, lo que sugiere la existencia de una conexión entre el capital humano y el liderazgo, ya que si éste es favorable, el trabajador estará más dispuesto a poner sus competencias en el trabajo, reconociendo que el capital humano se refleja en las habilidades, costumbres, actitudes y valores del individuo, como sugiere Nureev (2010).

Competencias cognitivas y socioemocionales

Se entiende por competencia a la habilidad y aptitud idónea para hacer realizar una actividad que tiene como origen el satisfacer las demandas del mercado laboral y de la sociedad al reducir la brecha existente entre la teoría escolar y la práctica laboral facilitando el proceso de reclutamiento (Schman y Ruíz, 2009). Bassi et al. (2012) sostienen que el capital humano abarca tanto las competencias cognitivas como las socioemocionales.

Por competencias cognitivas se perciben aquellas que tienen que ver con la dimensión intelectual, mientras que las socioemocionales son aquellas que surgen de los rasgos de la personalidad e involucran la conducta de acuerdo con la inteligencia emocional del individuo, entendiéndose por inteligencia emocional (IE) la habilidad para percibir, discernir, comprender y responder convenientemente al ajustar las emociones y valores ante las situaciones sociales diversas (Repetto y Pena, 2010).

Como la inteligencia emocional demanda respuestas oportunas involucrando los sentimientos, entonces existen varios tipos de competencias socioemocionales. Sin embargo, en el caso de la industria hotelera, debido a que las oficinas corporativas establecen normas, políticas y fomentan una cultura organizacional general buscando su cumplimiento estandarizado en todos los hoteles de una misma cadena o marca, se requiere que los colaboradores desarrollen competencias socioemocionales de tipo organizacional, pues éstas se orientan al cumplimiento de la filosofía institucional.

Competencias socioemocionales requeridas por las cadenas hoteleras

De acuerdo con lo expuesto por Aceves (2011), los encargados de contratación del personal de hoteles afirman que para facilitar una inserción laboral efectiva de los egresados de turismo y carreras afines, así como el desempeño eficiente de los propios colaboradores, se requiere el desarrollo de las siguientes competencias socioemocionales desde la licenciatura:

1. Capacidad para identificar y resolver problemas

Se refiere a la identificación de discrepancias entre un estado actual y uno deseado, para sugerir áreas de mejora. Es indispensable evaluar la factibilidad y actuar para resolver tal discrepancia superando los obstáculos y dificultades, proponiendo soluciones que muestren evidencia o justificación de su decisión (ITESM, 2005; Ortega y Mínguez, 2001). Esta capacidad se desarrolla favoreciendo la flexibilidad del pensamiento para considerar diferentes puntos de vista e investigar por cuenta propia, utilizando diversas metodologías y procesos de pensamiento crítico y creativo.

2. Trabajo en equipo.

El trabajo en equipo se define como la acción o efecto de colaborar o cooperar, quedando implícito el poner parte de uno mismo en una labor específica en donde todos participan implicando interdependencia, estimulación de mejora y aprovechamiento del talento colectivo para lograr la meta e igualdad (Repetto et al., 2007). Para Barroso (2014), un grupo son dos o más personas trabajando para un objetivo común, pero un equipo son dos o más personas trabajando en armonía, para un objetivo común. La diferencia entre grupo y equipo es la armonía, esto es, la integración de esfuerzos, cuya consecuencia es la sinergia positiva. Se puede mejorar por medio del liderazgo participativo, comunicación eficaz, convivencia, conocimiento del tema, participación proactiva, escucha, aprovechamiento de las oportunidades, resolución de conflictos y reconocimiento de las aportaciones de los demás, responsabilizándose de sus promesas y corresponsabilizándose del resultado de los otros integrantes.

Entre las principales potencialidades que tiene esta competencia está el que ayuda a formar redes de relaciones e interacciones que terminan consolidando un liderazgo colectivo con responsabilidad, involucramiento, respeto, honestidad y humildad. Para ello se requiere confianza mutua y comunicación fluida para solventar las diferencias existentes, así como valorar la contribución que el equipo puede aportar a cada miembro en su propio desarrollo personal (Barroso, 2014).

3. Empatía hacia otras culturas.

Se refiere a la conducta que fomenta la igualdad en las relaciones humanas con asertividad, esto es, la capacidad de expresar y defender directamente los propios sentimientos, así como de respetar los derechos de los demás (Repetto et al., 2007). Se fomenta al reconocer y respetar las diferentes posturas de las personas debido a su cultura regional, del país y del mundo.

4. Confiabilidad.

Es la capacidad del individuo para demostrar con hechos, actitudes y aptitudes, que se puede confiar en que cumplirá las metas, es decir, que puede cumplir con las tareas asignadas de manera confiable y comprometida (Ortega y Mínguez, 2001). Se refiere a hablar con la verdad, aceptando cuando se cometen errores y adquiriendo un compromiso sobre el impacto del actuar hacia otras personas. Se espera que la persona se comporte de manera íntegra y congruente con los valores y creencias personales sin abusar de la confianza de otros. Asimismo, se deben cumplir cabal y puntualmente los compromisos que se contraen libremente, haciéndose cargo de las consecuencias sobre los actos y opiniones propias. En el presente estudio, la manera de fomentar y medir de la confiabilidad será por medio del desarrollo de la honestidad y la responsabilidad.

Desarrollo de las competencias socioemocionales

La educación es la base de la capacidad de progreso y crecimiento de cualquier sociedad (ITESM, 2005). Valbuena, Morillo y Salas (2006) sostienen que todo individuo interioriza un proceso selectivo de valores y conductas según la importancia que éste les otorgue, por lo que dichas conductas se van modificando de acuerdo con las experiencias personales significativas experimentadas durante el transcurso de su vida. Dichos autores señalan que para tener éxito en los programas de formación es necesario tener en cuenta la dimensión social y colectiva de los valores, lo cual permitirá la aceptación o rechazo del

individuo en el grupo. También se requiere considerar el grado de contribución del individuo a los fines colectivos de manera que integre sus esfuerzos hacia una visión compartida, requiriendo de un esfuerzo sistemático de aprendizaje, autoevaluación y reconocimiento de la filosofía organizacional en que los miembros de una organización deben enfocarse hacia la construcción de un nuevo pensar, de hacer las cosas y entender el cambio como una oportunidad de vitalidad y mejoramiento. Debido a esto, puede decirse que las habilidades, valores y actitudes de las personas son susceptibles de ser modificadas mediante el diseño e implementación de estrategias educativas efectivas basadas en resolución de casos, investigación y simulaciones, a través de las cuales la persona tenga la oportunidad de experimentar consecuencias de sus actos y los beneficios del cambio.

La capacidad para actuar prudentemente en las relaciones humanas se puede incrementar si se desarrolla la inteligencia emocional por medio de las competencias socioemocionales. Salovey, citado por Goleman (2013), dividió la habilidad para actuar con cautela y moderación en cinco esferas: (1) manejar las emociones; (2) conocer las propias emociones; (3) conocer la propia motivación; (4) ordenar las emociones, crear empatía, y (5) manejar las relaciones.

Ortega y Mínguez (2001) sugieren que la educación debe desarrollar la capacidad de escucha, análisis crítico, comprensión y autorregulación de la conducta, la habilidad para valorar a su propia comunidad y al mismo tiempo, otras perspectivas culturales, manteniendo una actitud crítica hacia cualquier cultura. Se requiere apertura para enriquecerse de todos los elementos positivos a través de la vinculación con experiencias vivenciales, como en el caso de los trabajadores hoteleros.

Beneficios del desarrollo de competencias socioemocionales

El desarrollo de las competencias socioemocionales ayuda a identificar los sentimientos propios y los de los demás, pero también incrementa los niveles de satisfacción y los ajustes psicológicos. Lleva a mayores logros académicos y adaptabilidad, ayuda al manejo eficiente de situaciones conflictivas y a la reducción de la vulnerabilidad ante las disfunciones organizacionales (Repetto y Pena, 2010; Goleman, 2013). Asimismo, el desarrollo de estas competencias facilita el análisis del comportamiento organizacional estableciendo las bases para la comprensión de las actitudes requeridas por la institución, fungiendo como guía para la acción (cómo debe uno comportarse) para evaluar o racionalizar situaciones, conductas y creencias (Valbuena et al., 2006).

Otras ventajas del desarrollo de competencias socioemocionales son la reducción del estrés laboral y la agresividad, así como un mejor desempeño laboral. Favorece la transferencia de los conocimientos dentro del ámbito empresarial y mejora el trabajo con personas que poseen alguna discapacidad intelectual. En definitiva, puede afirmarse que la formación en competencias socioemocionales tiene una relevancia especial tanto para el ámbito educativo y empresarial como para el social (Repetto y Pena, 2010). La formación de los estudiantes en este tipo de competencias se puede realizar a través de intervenciones psicopedagógicas formales o informales (Repetto, 2007; Valbuena et al., 2006; ITESM, 2005).

Metodología

Tipo y diseño del estudio

La presente investigación es de enfoque cuantitativo, de tipo explicativo y con diseño pre-experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El estudio fue realizado en un

hotel de categoría cinco estrellas que se encuentra ubicado en la ciudad de Mérida, Yucatán, perteneciente a una reconocida cadena extranjera con 28 años en el mercado, y que por sus características y filosofía requiere personal con las competencias socioemocionales necesarias para brindar el nivel de servicio que la ha consolidado como líder en su sector.

Participantes

Se invitó a participar a los trece estudiantes que realizaban prácticas profesionales en el hotel referido, a quienes se convocó por medio del departamento de recursos humanos del hotel. Cabe mencionar que todos aceptaron formar parte del estudio y que en ese momento eran estudiantes de licenciatura en turismo o carrera afín, provenientes de diversas IES de la República Mexicana, de los cuales el 60% son mujeres. El 62.50% son originarios del estado de Yucatán y el 58.33% oscila entre los 18 y 21 años de edad.

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos de medición: (1) un cuestionario para medir las Competencias Socioemocionales requeridas por las Cadenas Hoteleras (CSCH), y (2) un cuestionario para evaluar el desempeño en el servicio desde la percepción de los supervisores directos de cada practicante.

▪ Cuestionario CSCH.

El cuestionario CSCH fue elaborado por Aceves (2014) con base en diversos cuestionarios propuestos por el programa Harvard ManageMentor (Harvard Business, 2010), los cuales en su momento fueron creados y pilotados por investigadores de esa institución y posteriormente adaptados a México a través del programa de capacitación empresarial por la Consultora DEXTRO. Se divide en dos categorías: (1) datos generales de los practicantes, y (2) competencias socioemocionales. La primera se subdivide en dos apartados: datos personales de los encuestados y de empleo, y la segunda en: capacidad de identificar y resolver problemas, trabajo en equipo, empatía hacia otras culturas y confiabilidad. Consta en total de 33 ítems.

La validez de contenido fue a través de juicio de experto (Hernández et al., 2014), en que participaron 21 personas con amplia experiencia en hotelería, por medio de la técnica Delphi (tres directores generales y los 18 jefes departamentales de tres hoteles). Para el análisis de confiabilidad se realizó una prueba piloto a los 21 participantes, obteniendo un coeficiente alpha de Cronbach de 0.82, por lo que según Creswell (2003) y Hernández et al. (2014), puede considerarse confiable (ver Apéndice A).

▪ Cuestionario para evaluar el desempeño de los practicantes.

Este cuestionario, diseñado y validado por Aceves (2014), se utilizó para que los supervisores pudieran evaluar el nivel de cumplimiento y los cambios en el desempeño de los estudiantes durante las prácticas profesionales. Consta de una sección por cada competencia socioemocional a evaluar según dicha autora: (1) Identificación y resolución de problemas; (2) Trabajo en equipo; (3) Empatía hacia otras culturas, y (4) Confiabilidad. Fue diseñado y validado por Aceves (2014) (ver Apéndice B).

Procedimiento

Se conversó con el Director General del hotel, así como con el Gerente de recursos humanos, y se planteó la propuesta para la administración de los cuestionarios a los

practicantes y a los supervisores respectivamente. Una vez que se contó con el permiso correspondiente, se enviaron cartas de información a las IES de donde provienen los estudiantes practicantes. Cabe mencionar que se invitó personalmente a todos los practicantes del hotel a participar por medio del personal de recursos humanos de dicha empresa y se les convocó al salón asignado. Una especialista en Educación administró la prueba CSCH a los trece practicantes al principio y final de sus prácticas, a manera de test y post-test respectivamente.

La entrevista a los jefes inmediatos, quienes evaluaron el desempeño y porcentaje de cambio de las competencias socioemocionales de los practicantes, se realizó una semana antes de que culmine el periodo de prácticas. Fue en ausencia de los estudiantes, quienes al finalizar recibieron retroalimentación individual proveniente de los mismos supervisores. Cabe mencionar que dicha evaluación fue realizada por nueve supervisores de los diversos departamentos del hotel, los cuales fungían como jefes inmediatos de los practicantes. Dos de ellos tenían a su cargo a dos estudiantes, y uno a tres de ellos. La edad de estos evaluadores oscila entre los 25 y 32 años de edad, de los cuales el 57% son hombres.

Intervención

Luego de administrar el cuestionario CSCH como pre-prueba (pre-test), se implementó el programa que fue la intervención, denominado “Optimizando al personal hotelero”, el cual está enfocado al desarrollo de las competencias socioemocionales requeridas para una eficiente inserción laboral de los estudiantes de licenciatura en turismo y carreras afines que realizan sus prácticas en las cadenas hoteleras ubicadas en la ciudad de Mérida, en el estado de Yucatán, México. El programa tiene una duración de 120 horas y consta de cuatro módulos: (1) Resolución de conflictos; (2) Trabajo en equipo; (3) Empatía, y (4) Confiabilidad. Cada una de ellas se imparte en cinco sesiones.

El programa, a cargo de la misma especialista en Educación, se desarrolló en de la siguiente manera: para los módulos de “Capacidad para identificar y resolver problemas”, “Trabajo en equipo” y “Empatía hacia otras culturas” se consideró la propuesta que surgió como resultado de una investigación para el desarrollo de competencias socioemocionales en colaboradores de empresas llevada a cabo en España por Repetto et al. (2007), con modificaciones por parte de Aceves (2014), para enfocarlo a la hotelería y al contexto del lugar en que se encuentra ubicado el hotel. Dicha investigadora también diseñó el módulo “Capacidad para ser confiable”. Se consideraron las sugerencias aportadas por Elias, Tobias y Friedlander (2011), el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores (2005), las propuestas del programa ‘Harvard Business Mentor’ (Harvard Business, 2010) y las del segundo autor del presente trabajo.

Las actividades que se abordaron son principalmente de grupo, utilizando diversas técnicas tales como la discusión, dramatización, diálogo, solución de problemas, análisis y la reflexión, en este caso tanto grupal como personal.

Plan de análisis de la información

Para la interpretación de los resultados del cuestionario se utilizó la siguiente escala: 0 a 0.49=Nunca / 0.5 a 1.49=Pocas veces / 1.5 a 2.49=Algunas veces / 2.5 a 3.49=Con frecuencia / 3.5 a 4=Siempre. El análisis de los resultados de la prueba CSCH (pre-test y post-test) de los practicantes fue mediante la comparación de medias para muestras apareadas, es decir, los resultados de los trece practicantes fueron comparados consigo mismos para identificar cambios significativos, ya que el diseño es pre-experimental. Dicha comparación de medias fue mediante el cálculo de la t de Student, pero al ser solo trece participantes y ante

la dificultad para asumir normalidad y homogeneidad en la varianza, se realizó también una prueba no paramétrica, recurriendo a la de Wilcoxon de rangos señalados y pares igualados para muestras dependientes. Esto se realizó por alumno y por ítem del cuestionario.

Resultados

Prueba CSCH

Los resultados (ver figura 1) muestran que los mejores puntajes son para la pregunta 32 (¿Trata a todos conscientemente de una manera justa y amable, independientemente de la posición o nacionalidad que tengan?), con 4 (Siempre); la 26 (¿Utiliza todas las habilidades que tiene para apoyar a su equipo de y cumplir con el objetivo?), con 3.69 y 3.54 (Siempre), y la 21 (¿Trabaja duro día a día para cumplir con sus responsabilidades?), con 3.69 (Siempre) y 3.46 (Con frecuencia). Los puntajes más bajos son para la 9 (¿Modifica la información que comunica con el fin de evitar problemas?) con 1.92 y 2 (algunas veces), así como la 19 (Al tener que seleccionar una opción, ¿Compara los pros y contras de sus alternativas?), con 3 y 2.85 (Algunas veces).

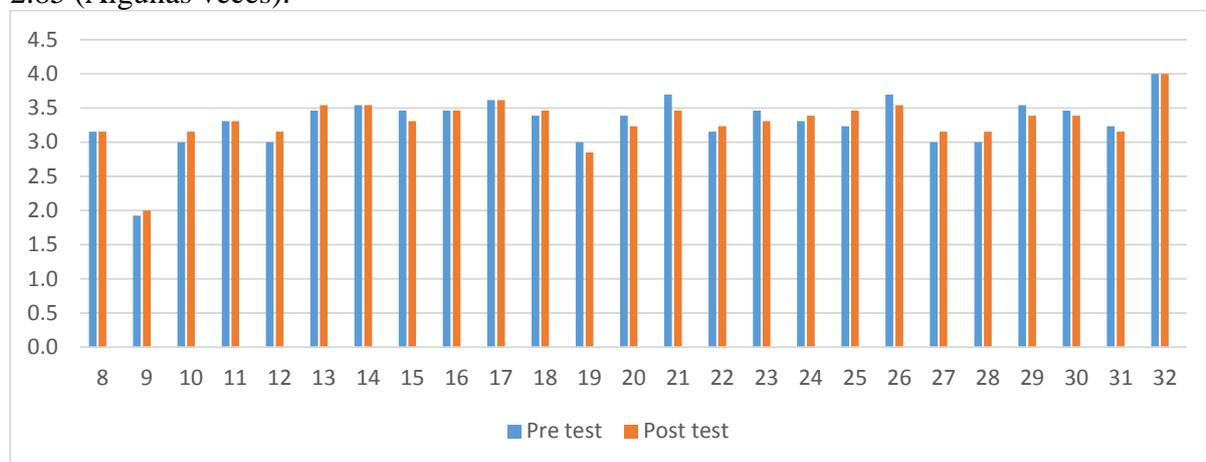


Figura 1. Comparación de medias por ítem. Datos de la investigación.

Esto indica que los mejores resultados son para el trato amable, justo y equitativo, en un marco de trabajo arduo y en equipo. Los puntajes más bajos indican que hay que mejorar la comunicación y la toma de decisiones. No obstante, en los resultados obtenidos desde la percepción de los estudiantes no se observaron diferencias significativas entre antes y después de la intervención, por lo que desde la percepción de éstos, las competencias socioemocionales permanecen igual. Al realizar el cálculo de la *t* de Student para los resultados por alumno, se obtuvo una $t=0.85$ ($p=0.934 > 0.05$), por lo que no es posible rechazar la hipótesis de que no hay diferencia significativa entre los resultados por alumno antes y después de la intervención. Al efectuar la prueba de Wilcoxon, el resultado coincide en cuanto a que no hay diferencia significativa entre los resultados de los alumnos antes y después de la intervención ($Z=-0.476$, $T=0.634 > 0.05$).

También se realizó una comparación por medias de los ítems para verificar si hubo alguna diferencia entre el pre y el post test en cuanto a los puntajes de los mismos. Se halló que el promedio de ambas pruebas fue el mismo (3.3, equivalente a “con frecuencia” según la escala), y el cálculo arrojó una $t=0.128$ ($p=0.899 > 0.5$), lo que indica que no hay diferencia significativa. Asimismo, se efectuó una prueba de Wilcoxon, de la que resultó una $Z=-0.388$ ($T=0.698 > 0.05$), coincidiendo en cuanto a que no hay diferencia significativa en los resultados por ítem entre antes y después de la intervención.

Cabe mencionar que se calculó un coeficiente alfa de Cronbach a los resultados del post test a manera de análisis comprobatorio, obteniendo 0.863, con lo que se confirma la confiabilidad del instrumento.

Cuestionario para evaluar el desempeño de los practicantes.

Cada practicante recibió la evaluación del supervisor a su cargo en cuanto a qué tanto cambió su desempeño antes y después del curso. Posteriormente se obtuvieron las frecuencias de los resultados y se identificaron las competencias más fuertes y las que hay que desarrollar, como áreas de oportunidad (ver tablas 1 a 4). En las tablas se presenta un promedio ponderado para ubicar la media de las respuestas en un intervalo entre 0 y 4.

Tabla 1. Porcentaje de alumnos y porcentaje de cambio asignado por el supervisor en el Módulo I: Resolución de conflictos

| Competencia | Siempre | Con frecuencia | Algunas veces | Pocas veces | Nunca | Promedio | Resultado según escala |
|---|---------|----------------|---------------|-------------|----------|----------|------------------------|
| | 3.6 a 4 | 2.6 a 3.59 | 1.6 a 3.59 | 0.6 a 1.59 | 0 a 0.59 | | |
| El practicante Identifica fácilmente áreas de mejora | 28% | 36% | 18% | 18% | 0% | 2.7 | Con frecuencia |
| Propone soluciones al área de mejora detectada, de manera justificada | 36% | 18% | 27% | 18% | 0% | 2.7 | Con frecuencia |

Tabla 2. Porcentaje de alumnos y porcentaje de cambio asignado por el supervisor en el Módulo II: Trabajo en equipo

| Competencia | Siempre | Con frecuencia | Algunas veces | Pocas veces | Nunca | Promedio | Resultado según escala |
|---|---------|----------------|---------------|-------------|----------|----------|------------------------|
| | 3.6 a 4 | 2.6 a 3.59 | 1.6 a 3.59 | 0.6 a 1.59 | 0 a 0.59 | | |
| El practicante participa explícitamente, y de manera activa en las actividades del equipo | 55% | 27% | 18% | 0% | 0% | 3.4 | Con frecuencia |
| El practicante se apoya en el equipo de trabajo para dar mejores resultados | 73% | 18% | 9% | 0% | 0% | 3.6 | Siempre |

Tabla 3. Porcentaje de alumnos y porcentaje de cambio asignado por el supervisor en el Módulo III: Empatía hacia otras culturas

| Competencia | Siempre | Con frecuencia | Algunas veces | Pocas veces | Nunca | Promedio | Resultado según escala |
|---|---------|----------------|---------------|-------------|----------|----------|------------------------|
| | 3.6 a 4 | 2.6 a 3.59 | 1.6 a 3.59 | 0.6 a 1.59 | 0 a 0.59 | | |
| El practicante demuestra con precisión escuchar las opiniones de los demás y comprender su punto de vista | 73% | 9% | 9% | 0% | 0% | 3.7 | Siempre |
| Responde y demuestra empatía hacia los demás | 91% | 0% | 0% | 0% | 0% | 3.9 | Siempre |

Tabla 4. Porcentaje de alumnos y porcentaje de cambios asignados por el supervisor en el Módulo IV: Capacidad para ser confiable

| Competencias | Siempre | Con frecuencia | Algunas veces | Pocas veces | Nunca | Promedio | Resultado según escala |
|--|---------|----------------|---------------|-------------|----------|----------|------------------------|
| | 3.6 a 4 | 2.6 a 3.59 | 1.6 a 3.59 | 0.6 a 1.59 | 0 a 0.59 | | |
| El practicante cumple con las tareas asignadas en forma y tiempo | 55% | 18% | 18% | 9% | 0% | 3.2 | Con frecuencia |
| El practicante reconoce sus errores y asume su responsabilidad | 64% | 18% | 9% | 9% | 0% | 3.4 | Con frecuencia |

De acuerdo con los resultados obtenidos, la mayor mejoría se registró para “Responde y demuestra con empatía hacia los demás” (3.9, Siempre), seguido de “Demuestra con precisión escuchar las opiniones de los demás y comprender su punto de vista” (3.7, Siempre) y “Se apoya en el equipo de trabajo para dar mejores resultados” (3.6, Siempre). Las que registraron un menor incremento fueron “Identifica fácilmente áreas de mejora” y “Propone soluciones al área de mejora detectada, de manera justificada” (2.7, Con frecuencia).

El promedio general se ubica en 3.3 (Con frecuencia), y aunque esto sugiere una mejoría general, los aspectos que presentan mayores resultados son los relacionados con la empatía y el trabajo en equipo, resultando más bajos para la capacidad para identificar y resolver problemas, así como para confiabilidad. Cabe mencionar que la única competencia en la que los supervisores juzgaron que hubo cambio significativo fue en cuanto a la capacidad para trabajar en equipo (55%).

Discusión

Como pudo observarse, los mayores resultados se obtuvieron en lo relacionado con empatía, trato amable, así como trabajo arduo y en equipo. Sin embargo, no se esperaba el que la capacidad para identificar y resolver problemas, así como la comunicación, obtuvieran los puntajes generales más bajos, lo cual ciertamente abre un área de oportunidad importante. Las IES deben dar más importancia y dedicar esfuerzo al desarrollo del pensamiento crítico y

creativo del estudiante, lo que le permitirá identificar problemas y generar información para tomar decisiones, lo que es congruente con lo que señalan Bassi et al. (2012) y Brunner (2008).

Como otro hallazgo, no se esperaba que hubiera discrepancia entre la autopercepción de los alumnos (cuestionario CSCH) y el juicio de los evaluadores. Llama la atención el que los estudiantes no hubieran percibido cambios en sus competencias, pero que el supervisor sí. Esto sugiere que la experiencia del supervisor es determinante y que existe la tendencia del alumno por subvalorar su desempeño. Entonces, la retroalimentación es de gran importancia para el desarrollo de las competencias socioemocionales, lo que concuerda con Reppeto (2007), Valbuena et al. (2006) y el ITESM (2005). Es probable que el tiempo de la intervención no haya sido suficiente para obtener un mayor puntaje en ese rubro desde la percepción del estudiante, aunque sí se registró una mejoría con respecto a antes de participar en el curso, lo que fue reportado por los supervisores. Al parecer, la confiabilidad también debe desarrollarse a largo plazo ya que implica un cambio actitudinal y, en consecuencia, los cambios no pueden darse de manera repentina.

Cualquier escuela puede impartir las competencias cognitivas, pero la diferencia estará en la atención a las competencias socioemocionales como factor diferenciador. En este estudio se detectó que hay diferencia entre las competencias socioemocionales requeridas y las aportadas, por lo que es necesario que el estudiante que realice sus prácticas cuente con las competencias básicas adquiridas en la escuela. Sin embargo, hay que reconocer que la formación según los requerimientos de la cadena hotelera será, en mucho, responsabilidad de la capacitación que se les dé en el trabajo.

Conclusiones

La intervención fue eficaz para incrementar las competencias socioemocionales, especialmente en cuanto a empatía y trabajo en equipo, aunque los alumnos no hubieran notado el cambio después de la intervención. Esos resultados sugieren que los alumnos tenían la inquietud y la desarrollaron durante el curso, cosa que no había sucedido en sus instituciones de estudio.

Fue evidente que la formación de los estudiantes de turismo se basa en aspectos técnicos y apego a procedimientos, así como que se necesita mayor atención al desarrollo de la empatía y el trabajo en equipo, pero más a las habilidades de resolución de conflictos y a la confiabilidad, para que los estudiantes se adapten mejor al medio laboral y tengan más oportunidades de desarrollo de carrera en las empresas. Los estudiantes que obtengan esta formación en sus currículos universitarios serán quienes tendrán más oportunidades de insertarse en el mercado laboral con éxito.

La parte técnica de los procedimientos, aunque es importante, será complementada y ampliada en la práctica laboral. Puede decirse que aunque el conocimiento está en las escuelas, de poco sirve al alumno si éste no sabe qué hacer con él o cómo adaptarse al entorno laboral. Las escuelas de turismo deben tomar en cuenta estos puntos y ofrecer materias y cursos de extensión que apoyen la adquisición y desarrollo de las competencias socioemocionales, lo que favorecerá la competitividad del país a través del fortalecimiento de los recursos humanos en el sector turístico, fuente importante de ventaja competitiva.

Recomendaciones y estudios futuros

Se recomienda a las IES poner énfasis en el desarrollo de competencias socioemocionales sin sacrificar la atención a las cognitivas. En estudios futuros se replicará

esta metodología, con las debidas modificaciones, para administrarla en empresas de otros giros, así como en dependencias del sector público.

Referencias

- Aceves, A. (2011). La inserción de egresados en Turismo en los hoteles de cadena. *Universidad del Mayab*.
- Aceves, A. (2014). *Desarrollo de competencias socioemocionales requeridas por la industria hotelera en estudiantes. Programa de desarrollo de competencias socioemocionales requeridas por la industria hotelera en los estudiantes de licenciatura*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Anáhuac Mayab. Mérida, Yucatán, México.
- Barroso, F. (2009, agosto). La importancia del capital humano. *Desarrollo empresarial*, 18(128), 10-13.
- Barroso, F. (2014). *Factores determinantes para el trabajo en equipo en empresas manufactureras. Un estudio en el sureste de México*. Ponencia presentada en el XIX Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática. FCA-UNAM, octubre de 2014.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., y Vargas, J. (2012). Desconectados, Resumen Ejecutivo. Habilidades, educación y empleo en América Latina. *BID Educación*, 1-36.
- Baum, T., y Devine, F. (2007). Skills and training in the hotel sector: The case of front office employment in Northern Ireland. *Tourism and Hospitality Research*, 7(270), 269-280.
- Brotons, M. (2011). Análisis comparativo de la formación reglada en turismo: Benidorm y el capital humano hotelero. *universidad de Alicante*, 1-82.
- Brunner, J. (2008). Higher educations and the world of work: Inquiry horizons. *Calidad de la educación* N.29, 229-240.
- Creswell, J. (2003). *Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approach* (2a. ed). E.U.A.: SAGE Publications.
- Elias, M., Tobias, E., y Friedlander, B. (2011). *Educación con inteligencia emocional*. EUA: Debolsillo Clave.
- Espino, T., y Stephen, T. (2006). The perceived influence of centralizing operations in chain hotels. *Tourism and Hospitality Research*, 6(4), 251-266.
- Goleman, D. (2013). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. EUA: Ed. Vergara.
- Lillo, A., Ramón, A., y Sevilla, M. (2007). El capital humano como factor estratégico para la competitividad del sector turístico. *Cuadernos de Turismo. Universidad de Murcia No. 19*, 47-69.
- Harvard Business. (2010). *ManageMentor. (DEXTRO, Compiler)* E.U.A.: Harvard Business Publishing.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. Ed). México: Mc Graw Hill.
- Ipe, M. (2008). Soft skills: Core Competencies in the Hospitality Sector. *The Icfai University Press*, 3(9), 1-9.
- ITESM (2005). *El desarrollo de habilidades, habilidades, valores y actitudes propuestas en la misión*. Documento de apoyo de la página web del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, 1-44. Recuperado el 28 de 06 de 2015. <http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/havs.htm>
- Jürgen, W. (2006, marzo). Inserción laboral, expectativas, demanda laboral y trayectorias. *Revista de la CEPAL*. 5, 65-86.
- Jürgen, W. (2007, agosto). *La inserción laboral de los jóvenes*. Recuperado el 21 de 06 de 2010, de Revista de la CEPAL 92, 61-80.
- Nureev, R. (2010). Human Capital and Its Development in Present-Day Russia. *Russian Education and Society* vol. 52. no. 3. , 3-29.
- Ortega, P., y Mínguez, R. (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy* (2010). Barcelona, España: Paidós Iberica S.A.
- Pacheco, T. (2012). La formación profesional: práctica institucionalizada, estrategia escolarizada y proyecto educativo en permanente evaluación. *Revista Iberoamericana de educación*, 60, 1-10.
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M., y Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Electronic Journal of Research in Educational*, 5(11), 159-178.
- Repetto, E., y Pena, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. (R. I. Escolar, Ed.) *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95.
- Schman, R., y Ruíz, A. (2009). Un modelo para la gestión de una escuela universitaria orientada a la formación basada en competencias. *Cuadernos de Administración. Bogotá Colombia*, 22(39), 287-305.
- SECTUR (2012). Secretaría de Turismo. Gobierno Federal. Recuperado el 20 de julio de 2015 de <http://www.sectur.gob.mx/>

- Ulrich, T. (2007). Does higher education Matter? Lessons from a comparative graduate survey. *European Journal of Education*, 12-32.
- Valbuena, M., Morillo, R., y Salas, D. (2006). Sistema de valores en las organizaciones. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 12(3), 60-78.
- Weler, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos. *Revista de la CEPAL*, 2(13), 60-80.
- Zapalska, A. M., Brosik, D., y Niewiadomska-Bugaj, M. (2006). Decision making: tourism and Hospitality game. *Tourism*, 54(3), 259-270





Las tecnologías multimedia y su relación con el aprendizaje de la matemática en alumnos de sexto grado de educación primaria

Multimedia technologies and their relationship with the learning of mathematics in elementary school

Luis Fernando Hernández Jacquez y Domitilo Gutiérrez Rodríguez
Universidad Pedagógica de Durango

Información adicional sobre este manuscrito escribir a:
lfhj1@hotmail.com; domit@live.com.mx

Cómo citar este artículo:

Hernández, Jacquez, L. y Gutiérrez Rodríguez, D. (2016). Las tecnologías multimedia y su relación con el aprendizaje de la matemática en alumnos de sexto grado de educación primaria. *Educación y ciencia*, 5(45), 50–65.

Fecha de recepción: 7 de marzo de 2016
Fecha de aceptación: 13 de mayo de 2016

Resumen

El objetivo de la investigación fue determinar la influencia que tiene el uso de las tecnologías multimedia tales como el video, las animaciones, la imagen, el texto, entre otros, en el aprendizaje de la matemática en educación primaria en México. El estudio se desarrolló desde un enfoque cuantitativo con un alcance correlacional, tipo cuasi experimental, utilizando para la recolección de información una prueba pedagógica diseñada para tal efecto. Los resultados muestran que tanto para el grupo experimental como el grupo de control sí existió una diferencia estadísticamente significativa en la fase de pre-test y post-test de la evaluación, sin embargo, los promedios son significativamente más altos en el grupo experimental.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y Comunicación, multimedia, matemática, educación primaria

Abstract

The objective of this research was to determine the influence of the use of multimedia technologies such as video, animation, image, text, etc., learning of mathematics for the elementary education in Mexico. The study was carried out from a quantitative approach with a correlational scope, quasi-experimental type, using information gathering a pedagogical test designed for this purpose. The results showed that both the experimental group as the control group existed if a statistically significant difference in the pre-test and post-tests of the evaluation phase, however, averages are significantly higher in the experimental group.

Keywords: Information Technology and Communication, multimedia, math, elementary

Antecedentes

En el idioma español, son múltiples las temáticas en las que se pueden encontrar investigaciones alrededor del uso de la tecnología multimedia en el ámbito escolar, sin embargo, para ejemplificar cómo se ha investigado a estas en relación con las matemáticas, se pueden citar los estudios “herramientas on-line como apoyo al aprendizaje de matemáticas” (Arratia, Martín y Pérez, 2005), “el ordenador portátil como herramienta de apoyo en el aprendizaje activo de matemática aplicada a la edificación” (Falcón, 2012), “material educativo digital como recurso didáctico para el aprendizaje del cálculo integral y vectorial” (Costa, Di Domenicantonio y Vacchino, 2010); “un wiki-libro creado por los estudiantes para aprender Matemáticas” (Falcó, 2014), y “usos matemáticos de Internet para la enseñanza secundaria: una investigación sobre webquests de Geometría” (León, Williams y Gómez, 2007), entre muchos otros.

De acuerdo con Arratia, Martín y Pérez (2005), actualmente el profesor cuenta con la ayuda de las nuevas tecnologías a través de recursos multimedia, los cuales le permiten organizar y mostrar contenidos de forma mucho más atractivos, así como elaborar materiales dirigidos al aprendizaje y diseñar herramientas que le sean útiles en su labor educativa apoyándose en videos, animaciones, imágenes y por supuesto texto escrito, mismos que le permitirán al educando construir sus propios conocimientos matemáticos.

Falcón (2012), muestra en sus resultados que la utilización diaria de herramientas informáticas en el aula de Matemáticas logró captar el interés y motivación del alumnado de una forma tal que no llegó a producirse ningún abandono a lo largo del curso académico de esta asignatura ya que los recursos multimedia involucrados favorecieron la participación activa de los estudiantes, la reflexión crítica, el trabajo grupal y la interacción con su maestro de grupo.

La utilización de una wiki permitió, según lo revelado por Falcó (2014), la elaboración de un wiki-libro el cual fue una actividad atractiva para potenciar el aprendizaje activo de las matemáticas mediante el trabajo colaborativo en el que los alumnos fueron los responsables de su contenido el cual les facilitó la construcción de conceptos matemáticos y aprendizajes significativos. También lograron descubrir que esta ciencia está muy presente en su vida cotidiana por lo que es importante entenderla en su justa dimensión para ponerla en práctica con conocimiento de causa.

Se pueden señalar en el mismo sentido que las anteriores, las investigaciones “una experiencia tecnopedagógica en la construcción de objetos de aprendizaje web para la enseñanza de la matemática básica” (Hernández y Silva, 2011), “el software matemático como herramienta para el desarrollo de habilidades del pensamiento y mejoramiento del aprendizaje de la matemática” (Cuicas, Debel, Casadei y Alvarez, 2007), “video-clips y análisis de la enseñanza: construcción del conocimiento necesario para enseñar matemáticas” (Valls, Llinares y Callejo, 2006), y “nuevos ambientes de aprendizaje de las matemáticas apoyados en las TIC: El uso de Moodle y Multimedia” (García y Benítez, 2011).

Cuicas, Debel, Casadei y Alvarez (2007), señalan que los conocimientos de los estudiantes mejoraron con la aplicación de las estrategias basadas en el software matemático, pues su rendimiento académico en líneas generales fue bueno ya que pusieron en práctica sus procedimientos, es decir, sus habilidades cognoscitivas y meta cognitivas para construir sus propios conocimientos por lo que el estudio aportó evidencias para utilizar el software matemático bajo una metodología instruccional constructivista con la finalidad de generar aprendizajes significativos en los educandos. Por su parte, Valls, Llinares y Callejo (2006) manifiestan que los entornos de aprendizaje multimedia basados en vídeo-clips de clases de matemáticas diseñados para desarrollar competencias profesionales de los futuros maestros, permitieron crear trayectorias de enseñanza-aprendizaje.

Específicamente para el ámbito nacional en México, diversos investigadores han analizado la aplicación de macro programas para el aprovechamiento de las TIC en la educación primaria. En este tenor se encuentra lo investigado por Elizondo, Paredes y Prieto (2006) en torno al programa “Enciclomedia”, y por Treviño y Morales (2006), quienes demostraron que el video (en relación con “Enciclomedia”) es una herramienta sumamente atractiva para construir conocimientos en los educandos.

Leal y Arias (2009), señalaron que la relevancia de “Enciclomedia” estriba en su potencial para la generación de escenarios que desde la racionalidad práctica, permita el desarrollo profesional y personal de los actores educativos.

Siguiendo con este análisis, Rodríguez (2009) indicó que los obstáculos económicos y culturales de nuestro país privan el manejo de proyectos de este tipo, mientras que para Miranda (2009), las creencias de los profesores han determinado en muchas ocasiones su práctica docente y han afectado los buenos resultados que se puedan obtener con herramientas de este tipo. Para Vidales (2007), el uso de esta plataforma permitió que todos los discentes sin excepción se mostraran interesados y participativos en las clases.

Además, Sagástegui (2007) señaló que el uso de “Enciclomedia” resulta, en lo fundamental, una adaptación del uso de TIC a las prácticas tradicionales de enseñanza.

Como se puede observar en esta revisión de literatura, los investigadores coinciden en lo general en los beneficios que lleva consigo la aplicación de herramientas tecnológicas virtuales en la enseñanza de la matemática, y tal como concluyen González, Lozano y Ramírez (2011), al indicar que un adecuado uso de la tecnología motiva a los alumnos a una mayor participación y favorece los procesos de aprendizaje.

Exposición del problema

La importancia oficial en México que en años recientes ha adquirido el uso y dominio de las denominadas Habilidades Digitales proviene, además de las tendencias mundiales, de las recomendaciones que en este tenor han hecho para este país, organizaciones e instituciones internacionales y nacionales.

En el plano internacional se tienen las sugerencias que han emitido la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO), la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE), Certiport, Cisco Systems, Hewlett Packard (HP), Integrated Electronics Incorporation (Intel), y Microsoft, entre otras, respecto al empleo que en materia educativa deben representar las Tecnologías de la Información y Comunicación para el desarrollo de los agentes educativos.

En el contexto nacional han dado especial relevancia a la temática, la Secretaría de Educación Pública (SEP) a partir del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y subsecuentes, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU); la Dirección General de Materiales Educativos (DGME), el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT), así como la Unión de Empresarios para la Tecnología en la Educación (UNETE, A.C.), entre otras.

En este plano, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 estableció como uno de sus objetivos estratégicos “impulsar el desarrollo y la utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento” (Secretaría de Educación Pública, 2011, pág. 13).

Siguiendo en el contexto oficial, los planes de estudio de educación primaria a partir de los Estándares Curriculares de Habilidades Digitales, presentan la visión de una población que utiliza medios y entornos digitales para comunicar ideas e información, implicando la

comprensión de conceptos, sistemas y funcionamiento de las TIC; es decir, la utilización de herramientas digitales para resolver distintos tipos de problemas (Secretaría de Educación Pública, 2011).

En otro sentido, los resultados de evaluación oficiales nacionales de la prueba ENLACE (prueba oficial estandarizada en México que evalúa los conocimientos y las habilidades de los estudiantes) para la asignatura de Matemáticas del sexto grado de primaria, revelan que más de la mitad de los estudiantes se encuentran en los niveles insuficiente y elemental, desde el año 2006 hasta el año 2013, último año de aplicación de la prueba (tabla 1).

Tabla 1. Porcentaje de estudiantes por nivel alcanzado en la prueba ENLACE, de los años 2006 a 2013 en la asignatura Matemáticas de sexto grado.

| Año | Porcentaje de estudiantes por nivel alcanzado | | | |
|------|---|-------|-----------|--------------|
| | Excelente | Bueno | Elemental | Insuficiente |
| 2006 | 1.0 | 13.1 | 65.9 | 20.0 |
| 2007 | 2.8 | 15.8 | 61.8 | 19.7 |
| 2008 | 4.4 | 19.2 | 54.3 | 22.2 |
| 2009 | 4.9 | 20.4 | 56.0 | 18.6 |
| 2010 | 5.6 | 25.5 | 57.0 | 12.0 |
| 2011 | 8.2 | 24.4 | 53.5 | 13.9 |
| 2012 | 12.4 | 27.8 | 45.8 | 14.1 |
| 2013 | 14.7 | 31.6 | 41.9 | 11.8 |

Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de <http://www.enlace.sep.gob.mx/>

En el año 2006, tan solo el 1.0% alcanzó el nivel de excelencia, mientras que el 13.1% logró el nivel de “bueno”, el 65.9% se ubicó en el nivel elemental y el 20.0% se localizó en el nivel insuficiente. En el año 2007 las cifras tuvieron un comportamiento similar, ya que solamente el 2.8% logró el nivel de excelente, mientras que la gran mayoría, el 61.8% de los estudiantes se ubicó en el nivel elemental.

Para el año 2008 el porcentaje de estudiantes del nivel elemental se redujo al 54.3%, pero se incrementó a 22.2% quienes se clasificaron en el nivel insuficiente. Cifras similares se obtuvieron el siguiente año, ya que en estos niveles se ubicaron el 56.0% y 18.6%, respectivamente.

En los años 2010, 2011 y 2012 los estudiantes en el nivel excelente fueron el 5.6%, 8.2% y 12.4%, respectivamente. En el nivel bueno se ubicaron el 25.5%, 24.4% y 27.8%, respectivamente, mientras que en el nivel elemental estuvo el 57.0%, 53.5% y 45.8%; y en el nivel insuficiente se localizó el 12.0%, 13.9% y 14.1%. Para el último año en que se aplicó la prueba, el año 2013, un total de 2, 180, 349 estudiantes fueron evaluados, resultando 11.8% en el nivel insuficiente, 41.9% en elemental, 31.6% en bueno, y 14.7% en excelente.

Como se observa, los resultados en todo el periodo de vida de la prueba no fueron halagadores para la asignatura de matemáticas, por lo que se hace imperiosa necesidad de establecer estrategias que colaboren en el abatimiento de esta situación.

En lo particular, para el estado de Durango los resultados para el año 2013 indican que para el sexto grado de educación primaria el porcentaje de estudiantes en los niveles insuficiente, elemental, bueno y excelente, fue de 13.0, 33.6, 32.5 y 20.9%, respectivamente.

Con este marco como referencia, esta investigación versa alrededor del uso de las tecnologías multimedia como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje áulico, de manera que intervenga de forma positiva en la construcción de conocimientos en los discentes en la asignatura de matemáticas en el nivel de sexto grado de educación primaria en México.

Pregunta de investigación

¿De qué manera influye el uso de las tecnologías multimedia tales como: el video, las animaciones, la imagen, el texto y los interactivos, en el aprendizaje de la matemática en los alumnos de sexto grado?

Objetivo de investigación

Determinar la influencia que tiene el uso de las tecnologías multimedia tales como: el video, las animaciones, la imagen, el texto y los interactivos, en el aprendizaje de la matemática.

Justificación

A partir del 18 de mayo de 1994, México se convirtió en el miembro número 25 de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), y al ser integrante de este organismo internacional es sometido a reglas y normas internacionales en diferentes ámbitos de la vida social entre los que figura el sistema educativo, como un eje rector para mejorar la educación de las nuevas generaciones.

Justamente, estando en el terreno de las Tecnologías de la Información y Comunicación, a quienes conforman estas nuevas generaciones se les ha denominado nativos digitales, “puesto que todos han nacido y se han formado utilizando la particular ‘lengua digital’ de juegos por ordenador, video e Internet” (Prensky, 2010, p. 5), además del amplio uso que hacen de estas tecnologías, usos como llamar por teléfono, ver la televisión, escuchar la radio, estar en contacto a través de las redes sociales, realizar video llamadas y elaborar trabajos escolares, entre otros. Sin embargo, éste uso no siempre es el más adecuado, por lo que es importante que las instituciones educativas de los diferentes niveles asuman con responsabilidad la parte que les corresponde, para que los estudiantes utilicen adecuadamente estos recursos tecnológicos en su proceso de construcción de conocimientos.

Por todo esto, es fundamental que el Sistema Educativo Nacional ejecute lo que en sus planes y programas de estudio está determinado respecto a dichas tecnologías, para asegurar que las nuevas generaciones desarrollen al máximo el dominio de este recurso que sin duda es un elemento que les puede permitir desempeñarse eficaz y eficientemente en el ámbito laboral de diferentes contextos.

Centrándose en la institución en donde se llevó a cabo esta investigación, se sabe por conocimiento propio de los investigadores, que durante muchos años y tal vez por desconocimiento o poco interés, el docente frente a grupo ha utilizado mínimamente las tecnologías multimedia para propiciar aprendizajes en sus estudiantes, centrándose en elementos tradicionales para la enseñanza, dejando de lado el potencial que conlleva el aprendizaje mediado, asistido o complementado por las TIC a través de la multimedia.

En este tenor, y en donde reside la población sujeto de estudio, la actitud que la gran mayoría de los maestros toma frente a las tecnologías multimedia no les permite hacer de este campo una área fructífera, en la que se pueda apoyar para generar procesos cognitivos y modificar estructuras mentales de los discentes a su cargo, a partir de la implementación de actividades interactivas que les motiven en la adquisición de conocimientos independientemente de la asignatura que se trate ya que es un recurso adaptable a cualquier espacio y circunstancia.

Específicamente para la asignatura de matemáticas, los resultados de esta investigación serán importantes para determinar si el empleo de las tecnologías multimedia puede representar una herramienta para el abatimiento del rezago en materia, de forma tal,

que si así resulta, se puedan establecer estrategias particulares a contextos educativos específicos.

Con todo lo descrito, los resultados del estudio podrán ser utilizados de manera directa por docentes, directivos y administradores del sistema educativo, y de manera indirecta por los padres de familia y los propios estudiantes.

Referentes teóricos

Diversas posturas abonan a la perspectiva teórica del uso de las TIC en la educación, tal como lo plantea Giordan (2004), cuando explica que debido a su dimensión comunicativa, internet está siendo ampliamente usado para potenciar el aprendizaje cooperativo, abonando así a la Teoría de Entornos para el Aprendizaje Cooperativo.

Jiménez y Llitjós (2006, p. 151) afirman que: “las TIC juegan un papel esencial en la reestructuración del proceso docente por diversos motivos, entre los cuales destacamos el hecho de que facilitan la comunicación entre personas, minimizando las dificultades de tiempo, espacio e idioma”.

Para Stahl, Koschmann y Suthers (2006, citados por Jiménez, Llitjós y Muigcerver, 2007, p. 1):

El aprendizaje cooperativo asistido por ordenador (CSCL) es un campo educativo dentro de la instrucción centrada en el estudiante que estudia cómo las personas pueden aprender juntas con la ayuda de la informática y que, utilizado adecuadamente, ofrece determinadas ventajas pedagógicas, que les permiten implementar diferentes actividades didácticas las cuales facilitan la comprensión de un tema determinado independientemente de la asignatura a la que corresponda.

Otro referente teórico lo constituye la Teoría de la Conectividad, que de acuerdo a Driscoll (2000), define el aprendizaje como un cambio persistente en el desempeño o desempeño potencial el cual debe ocurrir como uno de los resultados de la experiencia del aprendiz y de la interacción con el mundo, significado que señala que se asocia a que la construcción de un conocimiento parte de los referentes que el educando tiene de una determinada situación misma que se fortalece con los elementos que proporciona el contexto en el que se interactúa, y en este sentido algunos de sus principios fundamentales residen en que el aprendizaje es un proceso de conexión entre nodos o fuentes de información especializados, y que puede residir en dispositivos no humanos (Siemens, 2004, citado por García, 2009, p. 18).

Sin embargo, el referente teórico base para este estudio se sustenta en la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia de Mayer.

Mayer (2005, P. 2, citado por Latapie, 2007, p. 9), define el término multimedia como:

La presentación de material verbal y pictórico, en donde el material verbal se refiere a las palabras, como texto impreso o texto hablado, y el material pictórico abarca tanto imágenes estáticas (ilustraciones, gráficas, diagramas, mapas, fotografías) como imágenes dinámicas (animaciones, simulaciones o video).

En alusión a lo anterior, Schnotz (2002) indica que cuando se habla de multimedia, normalmente se hace referencia a la combinación de múltiples aparatos técnicos como ordenadores, memorias electrónicas, redes de transferencia de información, o aparatos de exposición, que permiten presentar la información en múltiples formatos tales como textos, imágenes realistas o gráficos a través de múltiples modalidades sensoriales.

En la actualidad, y de acuerdo con Mayer (1997, p. 4), “se ha desarrollado un modelo de aprendizaje apoyado por los multimedia, en donde combina los supuestos de la teoría del código dual con la noción de comprensión en la construcción de representaciones mentales”,

en los cuales ambos permiten que se desarrolle un proceso mental con una representación más significativa que le facilite al educando construir sus propios conocimientos a partir de situaciones más reales.

En su teoría, Mayer (2005, citado por Latapie, 2007, p. 8), propone la idea de que existen tres tipos de almacenaje en la memoria (memoria sensorial, de trabajo y de largo plazo) y que los individuos poseen canales separados para procesar el material multimedia, sea verbal y visual. En cada uno de estos canales se procesa una cierta cantidad de información que le permite al sujeto iniciar un proceso mental de acomodación de estructuras para generar la construcción de conocimientos.

En la memoria de trabajo se realiza la mayor parte del proceso de aprendizaje multimedia. A esta memoria sólo llega la información que el usuario logra retener al concentrarse activamente en ella. Sonidos e imágenes se conectan cuando hay una conversión mental de sonidos a imágenes mentales, o la conversión mental de una imagen visual en un sonido.

En este sentido, Mayer (2005) propone cinco tipos de representaciones para las palabras y las imágenes que reflejan su estado de procesamiento:

1. Palabras e imágenes de la presentación multimedia, que es el estímulo que se le presenta al estudiante,
2. Sonidos e imágenes en la memoria sensorial (representaciones acústicas e icónicas de la memoria sensorial),
3. Sonidos e imágenes seleccionados en la memoria de trabajo,
4. Modelos verbal y pictórico en la memoria de trabajo, y
5. Conocimiento previo de la memoria de largo plazo.

Una característica importante de los multimedia es la posibilidad de animación, que puede servir para varios propósitos: como soporte de la percepción dimensional de un objeto, para dirigir la atención de los aprendices hacia los aspectos importantes del contenido (pero también hacia la decoración animada sin importancia), y para la adquisición de conocimiento procedimental (Schnotz, 2002, p. 6-7).

Retomando a Mayer (2005, citado por Latapie 2007, p. 8), “el aprendizaje multimedia es aquél en el que un sujeto logra la construcción de representaciones mentales ante una presentación multimedia, es decir, logra construir conocimiento”, lo que hace importante que todos los docentes conozcan las fortalezas que poseen las tecnologías multimedia como herramientas de ayuda en la generación de nuevos saberes.

Spiro, Feltovich, Jacobson y Coulson (1991) señalan que los entornos de aprendizaje apoyados por los multimedia están normalmente organizados como hipermedia y, de esta manera, proporcionan un acceso flexible a un espacio de información no lineal. Este tipo de recursos le permite al educando estar en constante manipulación con el hardware del equipo de cómputo e interactuar con software interactivos que le facilitan la comprensión de un tema determinado ya que pone a su disposición un sin número de información referente a lo que se desea aprender.

Con frecuencia se ha esperado que estos aportes de información diesen lugar a un pensamiento más dinámico y a unas estructuras de conocimiento más coherentes, lo que debiese partir del docente ya que es quien diseña las estrategias de enseñanza y coordina u orienta a sus alumnos para que desarrollen una serie de actividades apoyándose en estas tecnologías.

Metodología

La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo con un alcance correlacional del tipo no atribución causal, cuasi experimental al nivel de presencia–ausencia

de la variable independiente, siendo ésta el uso de la tecnología multimedia. La variable dependiente está constituida por el aprendizaje de las matemáticas en el bloque III del sexto año de educación primaria.

La naturaleza de un cuasi experimento, señala que debe respetarse la conformación de los grupos sujeto de estudio, tal como lo señalan Hernández, Fernández y Baptista (2010): “los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento” (p. 148).

Hipótesis

La hipótesis principal de investigación está definida de la siguiente manera:

Hi: *El aprendizaje de la matemática en los estudiantes de sexto grado de primaria a través del uso de las tecnologías multimedia tales como el video, las animaciones, la imagen, el texto, y los interactivos, será mayor que el aprendizaje en los estudiantes que no las utilizan.*

En contra parte la hipótesis nula queda definida como sigue:

Ho: *El aprendizaje de la matemática en los estudiantes de sexto grado de primaria a través del uso de las tecnologías multimedia tales como el video, las animaciones, la imagen, el texto, y los interactivos, no será mayor que el aprendizaje en los estudiantes que no las utilizan.*

Las variables señaladas en la hipótesis, se definen en la tabla 2.

Tabla 2. Definición de variables.

| Variable | Definición conceptual | Definición operativa |
|------------------------------|--|---|
| Tecnologías multimedia | Tecnologías que presentan material verbal y pictórico; en donde el material verbal se refiere a las palabras, como texto impreso o texto hablado y el material pictórico abarca imágenes estáticas tales como ilustraciones, gráficas, diagramas, mapas y fotografías; y también imágenes dinámicas como animaciones, simulaciones o video (Mayer, 2005, p. 2). | Variable independiente tratada mediante presencia a través de diseño instruccional en el grupo experimental, y ausencia en el grupo de control. |
| Aprendizaje de la matemática | Utiliza el sistema de coordenadas cartesianas para ubicar puntos o trazar figuras en el primer cuadrante. Resuelve problemas que implican conversiones del Sistema Internacional (SI) y el Sistema Inglés de Medidas. Resuelve problemas que involucran el uso de medidas de tendencia central (media, mediana y moda), (Secretaría de Educación Pública, 2011, p.77). | Prueba pedagógica “APM6” diseñada para esta investigación. |

En cuanto a la segunda variable, el aprendizaje de la matemática, el indicador para la dimensión “utiliza el sistema de coordenadas cartesianas para ubicar puntos o trazar figuras en el primer cuadrante” es la “representación gráfica de pares ordenados en el primer cuadrante de un sistema de coordenadas cartesianas” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p.77). Para la dimensión “resuelve problemas que implican conversiones del Sistema Internacional (SI) y el Sistema Inglés de Medidas”, el indicador es la “relación entre unidades del Sistema Internacional de Medidas y las unidades más comunes del Sistema Inglés” (Secretaría de

Educación Pública, 2011, p.77); mientras que para la tercera dimensión “resuelve problemas que involucran el uso de medidas de tendencia central (media, mediana y moda), su indicador lo constituye el “uso de la media (promedio), la mediana y la moda en la resolución de problemas” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p.77).

Tipo de investigación

Dado que en el presente estudio la aleatoriedad de los sujetos es imposible al estar en grupos ya formados, se optó por un diseño de investigación cuasi experimental de grupo control no equivalente. En este tipo de diseño, se realiza una prueba previa (pre-test) y una prueba posterior (pos-test) tanto en el grupo experimental (aquel que recibe el tratamiento de la variable independiente) como en el grupo de control (en el que la variable independiente no se ve manipulada intencionalmente por el investigador).

Como una medida para reducir las amenazas internas propias del diseño, la inclusión del pre-test en ambos grupos, “es posible comparar los puntajes obtenidos en dicha prueba y ver si los grupos son equivalentes. Si lo son (esto es, no hay diferencias significativas entre ellos), no habrá que preocuparse tanto por su equivalencia” (Salkind, 1999, p. 252).

La aplicación del tratamiento (variable “tecnologías multimedia”) se hizo a través de diseño instruccional y aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje en el grupo experimental.

Instrumento

El instrumento utilizado para la recolección de la información en la variable dependiente fue la prueba pedagógica denominada “APM6” (Aprendizaje de la Matemática 6° Grado), diseñada para efectos de esta investigación (Gutiérrez, 2015, p. 115), y cuyo procedimiento de construcción fue el siguiente:

1. Diseño de 18 reactivos basados en los aprendizajes esperados para el bloque III, de la asignatura de Matemáticas.
2. Validación por tres expertos tanto del diseño propio de cada reactivo como de su contenido. Los expertos ofrecieron una serie de sugerencias, recomendaciones y lineamientos para algunos de los reactivos, las cuales fueron tomadas en cuenta para la elaboración preliminar de la prueba, que consistió en 13 reactivos.
3. Aplicación de prueba piloto en un grupo de sexto grado de condiciones similares a los involucrados en el cuasi experimento.
4. Pruebas paramétricas a los reactivos, mediante los índices de dificultad y de discriminación, teniendo como referencia a Salkind (1999, p.141-142).

Respecto a la dificultad y de acuerdo con las recomendaciones de Wood (1960), dos reactivos se ubicaron en el rango 0.00 a 0.05 (nivel difícil), dos reactivos en el rango de 0.06 a 0.25 (nivel medianamente difícil), siete en el rango de 0.26 a 0.75 (nivel medio); ningún reactivo en el rango de 0.76 a 0.95 (un nivel medianamente fácil), y solo dos reactivos dentro del rango 0.96 a 1.00 (nivel fácil). Estos dos últimos reactivos se replantearon, se pilotearon nuevamente y se lograron ubicar en el nivel medio de dificultad.

En cuanto al índice de discriminación de los reactivos, Salkind (1999, pp.141-142) manifiesta que “el valor puede variar entre -1 y +1. Un índice de discriminación de 1 indica que el reactivo discrimina a la perfección”; es decir, todos los integrantes del grupo alto contestaron en forma correcta y todos los integrantes del grupo bajo contestaron de modo incorrecto. Si el índice es -1, significa que todos los integrantes

del grupo bajo lo contestaron correctamente, y nadie del grupo alto contestó de manera correcta.

Para analizar ésta característica, se tomó como referencia a Ebel y Frisbie (1986), encontrándose tres reactivos por arriba de 0.39, mostrando una excelente calidad, cinco reactivos dentro del rango de 0.3 a 0.39 mismos que se clasifican en una buena calidad y cinco en el rango de 0 a 0.20, que señala descartar o revisara a profundidad. Estos cinco ítems fueron rediseñados, se volvieron a pilotear y se logró ubicarlos en el rango de buena calidad.

5. Con lo anterior, la versión final del instrumento quedó conformada por 13 reactivos, divididos en las tres dimensiones que componen la variable: resuelve problemas que implican conversiones de unidades (reactivos 1, 2, 3, 4 y 5), utiliza el sistema de coordenadas cartesianas para ubicar puntos (reactivos 6, 7, 8 y 9) y resolución de problemas que involucran el uso de medidas de tendencia central (reactivos 10, 11, 12 y 13).

Sujetos de investigación

Se trabajó con los dos grupos de sexto grado de una escuela primaria elegida para la investigación, respetando la conformación de los mismos. El grupo de sexto grado sección “A” está conformado por 13 alumnas y 17 alumnos (total de 30 discentes) y representó el grupo experimental. El sexto grado sección “B” fungió como el grupo control, integrado por 16 niños y 13 niñas, totalizando 29 estudiantes.

Algunas características sociales, demográficas y económicas del universo son:

- a. El 2% (del total de 59) tiene 10 años de edad, el 95% tiene 11 años de edad y el 3% tiene 12 años de edad.
- b. El 51% del total de los educandos corresponden al grupo experimental y el 49% al grupo control.
- c. 86% de los estudiantes afirma tener computadora en casa. 31% del universo manifiesta tener computadora personal (laptop).
- d. 71% tiene acceso a internet desde su celular.
- e. 90% manifiestan tener internet en casa.
- f. En cuanto al uso que el estudiante le da a la computadora: 46% para hacer tarea, el 15% para escuchar música, 12% para jugar, 10% para leer, 10% para chatear y 7% para ver novelas.

Resultados

A continuación se presenta el análisis descriptivo de los resultados obtenidos del examen aplicado a los discentes tanto del grupo experimental como del grupo control en los diferentes momentos, pero antes de ello, la tabla 3 muestra el número de ítem asignado a cada reactivo de la prueba APM6 y una breve descripción de él, de manera tal que en lo sucesivo solo se hará referencia a dicho número.

Tabla 3. Breve descripción de los ítems de la prueba APM6.

| No de ítem | Descripción |
|------------|---|
| 1 | El papá de Roberto va a Mazatlán de vacaciones con su familia... |
| 2 | La mamá de Oriana compró en la tienda de importaciones una manguera y en la etiqueta se lee 15 ft... |
| 3 | Un plomero está reparando el baño de mi casa para lo cual le solicita... |
| 4 | La mamá de Daniela fue a una tienda de autoservicio a comprar alimentos de importación... |
| 5 | Un padre le prepara la mamila a su bebe; si le dijeron que agregara tres onzas de leche en polvo al biberón con 400 mililitros... |
| 6 | ¿En qué coordenadas se ubica...? |
| 7 | Si el joven camina tres coordenadas al este y cuatro al norte... |
| 8 | Si la señorita camina dos coordenadas al oeste, seis al norte, una al este y cuatro al sur... |
| 9 | ¿Cuál de las siguientes opciones indica la ubicación...? |
| 10 | En un grupo de 15 niños, en matemáticas tercer bimestre obtuvieron las siguientes calificaciones... |
| 11 | El coro de la escuela de música está integrado por 12 alumnos y alumnas que tienen las siguientes edades... |
| 12 | Con base en la gráfica mostrada; ¿Cuál es la mediana de...? |
| 13 | Con base en la gráfica mostrada; ¿Cuál es la mediana de las...? |

Los resultados que se muestran en la tabla 4, corresponden a la fase de pre-test de la investigación.

Tabla 4. Resultados de la aplicación del pre-test (en cantidad de reactivos).

| Ítem | Grupo Experimental (A) | | Grupo Control (B) | |
|-------|------------------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|
| | Reactivos Correctos | Reactivos Incorrectos | Reactivos Correctos | Reactivos Incorrectos |
| 1 | 6 | 24 | 7 | 22 |
| 2 | 11 | 19 | 14 | 15 |
| 3 | 10 | 20 | 11 | 18 |
| 4 | 4 | 26 | 6 | 23 |
| 5 | 0 | 30 | 4 | 25 |
| 6 | 10 | 20 | 11 | 18 |
| 7 | 14 | 16 | 9 | 20 |
| 8 | 12 | 18 | 13 | 16 |
| 9 | 14 | 16 | 17 | 12 |
| 10 | 10 | 20 | 12 | 17 |
| 11 | 28 | 2 | 21 | 8 |
| 12 | 15 | 15 | 20 | 9 |
| 13 | 11 | 19 | 11 | 18 |
| Total | 145 | 245 | 156 | 221 |

Como se puede observar, los ítems 1, 4 y 5 son los que resultaron con el menor número de aciertos tanto en el grupo experimental como en el de control. Estos ítems corresponden a la dimensión que evalúa la conversión de unidades.

Por el contrario, los ítems 9, 11 y 12 (y 7 solo para el grupo experimental) fueron en los que se obtuvieron un mayor número de aciertos en ambos grupos, correspondiendo los dos últimos a la dimensión “resolución de problemas que involucran medidas de tendencia central”, y los restantes para la dimensión referente al uso del sistema de coordenadas cartesianas.

Los resultados en cuanto a aciertos y no aciertos para la fase de pos-test se detallan en la tabla 5.

Tabla 5. Resultados del pos-test (en cantidad de reactivos).

| Ítem | Grupo Experimental (A) | | Grupo Control (B) | |
|-------|------------------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|
| | Reactivos Correctos | Reactivos Incorrectos | Reactivos Correctos | Reactivos Incorrectos |
| 1 | 26 | 4 | 17 | 12 |
| 2 | 17 | 13 | 18 | 11 |
| 3 | 20 | 10 | 16 | 13 |
| 4 | 15 | 15 | 14 | 15 |
| 5 | 6 | 24 | 5 | 24 |
| 6 | 27 | 3 | 28 | 1 |
| 7 | 20 | 9 | 12 | 16 |
| 8 | 17 | 12 | 16 | 11 |
| 9 | 27 | 2 | 27 | 2 |
| 10 | 19 | 11 | 10 | 19 |
| 11 | 26 | 4 | 27 | 2 |
| 12 | 22 | 6 | 20 | 6 |
| 13 | 20 | 8 | 19 | 8 |
| Total | 262 | 121 | 229 | 140 |

Los reactivos con mayor número de aciertos en ambos grupos fueron el 6, 9 y 11, además del reactivo número 1 para el grupo experimental, mientras que los reactivos con el mayor número de respuestas incorrectas fueron el 5, 4 y 2 para el grupo experimental, y el 5, 10 y 7 para el grupo de control.

Como una medida para evaluar la homogeneidad de los grupos, respetando la propia naturaleza de la metodología cuasi experimental, se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes, de forma tal que se descartase una diferencia significativa al iniciar el estudio, es decir, en la fase de pre-test (tabla 6).

Tabla 6. Prueba t de Student intergrupala en la fase de pre-test.

| Dimensiones | Sig. (bilateral) |
|-----------------------------------|------------------|
| Conversiones de unidades | .977 |
| Sistema de coordenadas cartesiano | .108 |
| Medidas de tendencia central | .773 |
| Resultado general | .435 |

Los resultados muestran que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos (comparando la significancia con el valor de referencia de 0.050), por lo que se puede afirmar que el nivel en cuanto a los conocimientos evaluados en la fase de pre-test en ambos grupos, estadísticamente es el mismo.

Una vez transcurrido el bloque (unidad temática), cuidando que en el grupo de control existiese ausencia de la variable independiente (tecnologías multimedia) y que en el grupo experimental existiese presencia de esta misma variable, los resultados de las fases de pre-test y pos-test (bajo la prueba t para muestras secuenciadas) para el grupo experimental, son los que se muestran en la tabla 7.

Tabla 7. Resultados del pre-test y pos-test del grupo experimental.

| Dimensiones | Sig. (bilateral) |
|-----------------------------------|------------------|
| Conversiones de unidades | .000 |
| Sistema de coordenadas cartesiano | .000 |
| Medidas de tendencia central | .004 |
| Resultado general | .000 |

Todos los resultados son menores al estadístico de prueba de 0.050, por lo que se asegura que existe una diferencia estadísticamente significativa entre el pre-test y el pos-test para el grupo experimental en todas sus dimensiones y en el resultado general.

Para la dimensión referente al sistema de coordenadas cartesiano, las medias aritméticas fueron 2.06 y 5.53 (en escala de 0 a 10 puntos) para el pre-test y pos-test respectivamente.

En cuanto a la dimensión que hace alusión a la conversión de unidades, las medias aritméticas para las pruebas fueron 4.33 puntos en el pre-test y 7.58 en el pos-test. En la dimensión referente a las medidas de tendencia central, se obtuvo un puntaje de 5.33 en el pre-test y de 7.25 puntos en el pos-test.

Por último, en cuanto al promedio general, se tiene que las medias aritméticas fueron 3.91 y 6.78 puntos, respectivamente.

Respecto al grupo de control, que no recibió el tratamiento de la variable independiente, los resultados de la prueba t para muestras secuenciadas (fase pre-test y pos-test) son los mostrados en la tabla 8.

Tabla 8. Resultados del pre-test y pos-test del grupo control.

| Dimensiones | Sig. (bilateral) |
|-----------------------------------|------------------|
| Conversiones de unidades | .000 |
| Sistema de coordenadas cartesiano | .000 |
| Medidas de tendencia central | .037 |
| Resultado general | .000 |

Como se ve, todas las dimensiones y el resultado general presentaron diferencia estadísticamente significativa, siendo los promedios para la dimensión referente al sistema cartesiano 2.89 y 4.82 puntos respectivamente para la fase pre-test y fase pos-test. En este mismo orden de fases, para la dimensión de conversión de unidades las medias aritméticas fueron 4.31 y 7.15; mientras que para la dimensión de medidas de tendencia central, el promedio fue 5.51 y 6.55 puntos, respectivamente.

La media general para la fase de pre-test fue de 4.24 puntos, y 6.17 puntos para la fase de pos-test.

Discusión y conclusiones

Derivado de los resultados estadísticos, es posible concluir que tanto para el grupo de control como para el experimental, sí existió una diferencia estadísticamente significativa en la fase de pre-test y post-test de la evaluación, sin embargo, los promedios son significativamente más altos en el grupo experimental, que recibió el tratamiento de la variable independiente (uso de tecnologías multimedia); por lo que puede aceptarse la hipótesis de investigación planteada: “el aprendizaje de la matemática en los estudiantes de sexto grado de primaria a través del uso de las tecnologías multimedia tales como el video, las animaciones, la imagen, el texto, y los interactivos, será mayor que el aprendizaje en los estudiantes que no las utilizan”.

Esta afirmación se hace extensiva tanto para el resultado general de la prueba, como para cada una de sus dimensiones (aprendizajes esperados), tanto la que se refiere a la conversión de unidades, utilización del sistema de coordenadas cartesiano y la resolución de problemas que involucran las medidas de tendencia central.

Estos resultados son similares a los presentados por diversos investigadores, tal como Falcón (2012) quien mostró en sus resultados que la utilización diaria de herramientas informáticas en el aula de matemáticas logró captar el interés y motivación del alumnado. Falcó (2014) señaló que a través de la elaboración de un wiki-libro, permitió fue una actividad

atractiva para potenciar el aprendizaje activo de las matemáticas. Además, Cuicas, Debel, Casadei y Alvarez (2007), señalaron que los conocimientos de los educandos mejoraron con la aplicación de las estrategias basadas en el software matemático.

En comparación con el referente teórico, es posible concluir la congruencia de los resultados con lo expuesto por Mayer (2005) quien sostiene que la presentación de material verbal y pictórico; en donde el material verbal se refiere a las palabras, como texto impreso o texto hablado y el material pictórico que abarca imágenes estáticas (ilustraciones, gráficas, diagramas, mapas, fotografías) y también imágenes dinámicas (animaciones, simulaciones o video) permiten la construcción de conocimientos en los educandos de un grupo focalizado.

Por último, se considera que es importante que los hallazgos de la presente investigación sean del conocimiento de los maestros frente a grupo, ya que es en el aula donde fue desarrollada y proporciona información que puede ser de gran utilidad para tomarse en cuenta al momento de realizar la planeación de sus actividades académicas, así como para diseñar estrategias de enseñanza y secuencias didácticas en las que se puedan utilizar recursos multimedia como medios para construir conocimientos.

Referencias

- Arratia, O., Martín, M. y Pérez, M. (2005). Herramientas on-line como apoyo al aprendizaje de matemáticas. *Ponencia presentada en el XIII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas*. Recuperado de: <http://www.uv.es/eees/archivo/PON-C-09.pdf>
- Costa, V. A., Di Domenicantonio, R. M. y Vacchino, M. C. (2010). Material educativo digital como recurso didáctico para el aprendizaje del Cálculo Integral y Vectorial. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 21, 173-185. Recuperado de: http://www.fisem.org/www/union/revistas/2010/21/Union_021_018.pdf
- Cuicas, M., Debel, E., Casadei, L. y Alvarez, Z. (2007). El software matemático como herramienta para el desarrollo de habilidades del pensamiento y mejoramiento del aprendizaje de las matemáticas. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7 (2), 1-37.
- Driscoll, M. (2000). *Psychology of Learning for Instruction*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Ebel, R.L. y Frisbie, D.A. (1986). *Essentials of Education Measurement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Elizondo, A., Paredes, F. y Prieto, A. (2006). Enciclomedia: Un programa a debate, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 208-224. México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002811.pdf>
- Falcó, J. M. (2014). Un wiki-libro creado por los estudiantes para aprender Matemáticas. *Revista Científica de Opinión y Divulgación*, 10(30), 1-13. Recuperado de: <http://dim.pangea.org/revistaDIM30/docs/AR30wikilibro.pdf>
- Falcón, R. M. (2012). El ordenador portátil como herramienta de apoyo en el aprendizaje activo de matemática aplicada a la edificación. *Revista de Medios y Educación*, 40, 47-60. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36823229004>
- García, I. (2009). Teoría de la conectividad como solución emergente a las estrategias de aprendizaje innovadoras. *REDHECS*, 6(4). Recuperado de: <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/602/1524>
- García, M. y Benítez, A. A. (2011). Nuevos ambientes de aprendizaje de las matemáticas apoyados en las TIC: El uso de MOODLE y Multimedia. *Repositorio digital institucional del Instituto Politécnico Nacional*. Recuperado de: <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/3884>
- Giordan, M. (2004). Tutoring through the Internet: how students and teachers interact to construct meaning. *International Journal of Science Education*, 26 (15), 1875-1894.
- González, J., Lozano, F. y Ramírez, M. (2011) Uso de la tecnología en ambientes de aprendizaje de educación básica: ¿Por qué no basta con infraestructura tecnológica y capacitación? *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México.
- Gutiérrez, D. (2015). *El uso de las tecnologías multimedia y su relación con el aprendizaje de las matemáticas*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Pedagógica de Durango.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

- Hernández, Y. y Silva, A. (2011). Una experiencia tecnopedagógica en la construcción de objetos de aprendizaje web para la enseñanza de la matemática básica. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 5(1), 57-72. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol5n1/art4.pdf>
- Jiménez, G. y Llitjós, A. (2006). Procesos comunicativos en entornos telemáticos cooperativos. *Comunicar*, 27, 149-154. Recuperado de: Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15802723>
- Jiménez, G., Llitjós A. y Muigcerver M. (2007). Evaluación de entornos para el aprendizaje cooperativo telemático: Synergiea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 1-16. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de: <http://rieoei.org/1762.htm>
- Latapie, I. (2007). Acercamiento al aprendizaje multimedia. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, 6(6), 7-14. Recuperada de: <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiPIZqfhqzJAhUOx2MKHctVBQgQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2695335.pdf&usq=AFQjCNFsrwFiRMOgZrdNjLI4TNfIKkjzww&cad=rja>
- Leal, M. y Arias, J. (2009) Enciclomedia: diagnóstico y propuesta de mejora desde las necesidades de los actores. *Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México.
- León C. W. y Gómez, I. M. (2007). Usos matemáticos de Internet para la enseñanza secundaria. Una investigación sobre WebQuests de Geometría. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, (9), 17-34. Recuperado de: http://www.fisem.org/web/union/revistas/9/Union_009_007.pdf
- Mayer, R. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions? *Educational Psychologist*, 32, pp. 1-19. Recuperado de: http://www.uky.edu/~gmswan3/609/mayer_1997.pdf
- Mayer, R. (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Inglaterra: Cambridge University Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511816819>
- Miranda, J. (2009) Creencias y prácticas docentes sobre Enciclomedia y comprensión lectora, *Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Cuadernos SEK 2.0. Institución Educativa SEK. Distribuidora SEK, S.A. Recuperado de: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20%28SEK%29.pdf>
- Rodríguez, J. (2009). Los significados docentes del programa Enciclomedia. *Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México.
- Sagástegui, D. (2007). Usos y apropiaciones del programa Enciclomedia en las escuelas primarias de Jalisco. *Memorias del Congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. México.
- Salkind N. J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica Primaria. Sexto Grado*. México: SEP.
- Schnotz, W. (2002). Aprendizaje multimedia desde una perspectiva cognitiva. *Boletín Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2 (2). Recuperado de: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/TecnologiaEducativaG15/modIV_las_nt_y_la_innov_curric/unidad_32/Lectura%2010_Aprendizaje%20multimedia.pdf
- Spiro, R., Feltovich, P., Jacobson, M. y Coulson, R. (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, 31, 24-33.
- Treviño, E. y Morales, R. (2006). Enciclomedia en el estado de Veracruz: formas de uso y retos. Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE. México.
- Valls, J., Llinares, S. y Callejo, M. L. (2006). Vídeoclips y análisis de la enseñanza: construcción del conocimiento necesario para enseñar matemáticas. Recuperado de: <http://edumat.uab.cat/ipdmc/uauab/Rplica%20de%20vdeo.pdf>
- Vidales, I. (2007). El programa Enciclomedia en escuelas primarias de Nuevo León. *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE*. México.
- Wood, D.A. (1960). *Test Construction: Development and Interpretation of Achievement Tests*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Books, Inc.





Actitud de estudiantes universitarios hacia los cursos en modalidad mixta

Attitude of University students toward the courses in mixed mode

Mirsha Alicia Sotelo Castillo, Javier José Vales García y Ramona Imelda García López

Instituto Tecnológico de Sonora

Información adicional sobre este manuscrito escribir a:

mirsha.sotelo@itson.edu.mx; javier.vales@itson.edu.mx; igarcia@itson.edu.mx

Cómo citar este artículo:

Sotelo Castillo, M. Vales García, J. y García López, R. (2016). Actitud de estudiantes universitarios hacia los cursos en modalidad mixta. *Educación y ciencia*, 5(45), 66–75.

Fecha de recepción: 19 de marzo de 2016

Fecha de aceptación: 2 de mayo de 2016

Resumen

El objetivo de este trabajo fue describir la actitud de estudiantes universitarios hacia los cursos en modalidad mixta, así como identificar la relación con el rendimiento académico. Participaron 210 estudiantes; se les aplicó una escala Likert de 40 reactivos. Los resultados mostraron que el 51.9% de los estudiantes presentaron una actitud favorable hacia los cursos en modalidad mixta y el 25.71% una actitud desfavorable. Se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre el profesor, plataforma tecnológica e interés hacia los cursos con el promedio académico. Se concluye que los estudiantes pueden llegar a percibir de manera positiva los cursos en esta modalidad de aprendizaje; sin embargo, es necesario evaluar diferentes variables para identificar si realmente hay un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Palabras clave: actitud, enseñanza mixta, enseñanza superior

Abstract

The objective of this study was to describe the attitude of University students toward the courses in mixed mode, as well as to identify the relationship with academic achievement. A sample of 210 students participated; a Likert scale composed of 40 reagents was applied. The results exhibit that the 51.9% of students showed a favorable attitude toward courses in mixed mode and 25.71% an unfavorable attitude. We found statistically significant relationships between the teacher, technology platform and interest in courses with academic achievement. Based on the results it is concluded that students can perceive in a positive way this form of learning courses; however, it is necessary to evaluate different variables to identify if there is a significant learning in students.

Keywords: attitude, coeducation, higher education

Introducción

Actualmente la sociedad está inmersa en el desarrollo tecnológico, donde el avance de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) está impactando en muchas áreas de la vida cotidiana. En el ámbito educativo, son de gran apoyo tanto para los docentes como para los estudiantes, ya que la tecnología puede desempeñar múltiples funciones; entre ellas, apoyar al docente para que el estudiante cuente con más elementos para enriquecer su proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin duda, las TIC han contribuido de forma positiva en la educación, ya que su utilización eleva la calidad del proceso educativo al permitir superar las barreras de tiempo y espacio (Sunkel y Trucco, 2010).

Nájera (2004, como se citó en Quiñonez, 2009) argumenta que el creciente uso de las TIC y la demanda de servicios educativos, ha generado la necesidad de crear nuevos ambientes de aprendizaje adecuados para propiciar una formación de calidad. Es por ello que en las instituciones educativas de casi todo el mundo, sobre todo en las de educación superior, se ha dado un rápido crecimiento de programas de formación con alto apoyo de la tecnología a través del uso del Internet. Al respecto Area y Adell (2009) mencionan que la ventaja de este tipo de programas radica en la reducción del costo económico que representa, por la conexión que hay entre los jóvenes y la tecnología, específicamente el Internet y el teléfono inteligente, por la búsqueda de información por medio de tecnologías digitales, así como la expansión de la utilidad de la tecnología en las diferentes áreas.

El hecho que las instituciones educativas estén incorporando cursos en modalidad e-learning o mixta se puede considerar como una innovación educativa, ya que según la definición dada por Salinas (2008) son:

Cambios que están produciendo mejora, que responden a un proceso planeado, deliberado, sistematizado e intencional; este proceso se caracteriza por lo complejo de introducir cambios sustanciales en el sistema educativo y que forzosamente implican nuevas formas de adaptación y comportamiento por parte de sus actores (p.11).

Por lo anterior, es importante considerar que todo proceso de innovación requiere de un proceso de sistematización, formalización, seguimiento y evaluación, ya que no se puede solamente incorporar los diferentes aspectos tecnológicos, si no van acompañados de una metodología y sobre todo de una evaluación del impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje; al respecto Edel-Navarro (2010) menciona que de nada sirve introducir nuevas tecnologías si no se producen otros cambios en el sistema.

Debido a la importancia que representa la valoración de la pertinencia de las innovaciones que llevan a cabo las instituciones educativas, se han realizado diferentes estudios relacionados con la evaluación de cursos en modalidad mixta; al respecto, Pacheco (2010) de la Universidad de Carabobo evaluó la percepción de estudiantes de una asignatura, respecto al entorno de aprendizaje, la herramienta de apoyo utilizada para el aprendizaje y la acción docente. Después del análisis de los datos los estudiantes consideraron que el aula virtual representa un apoyo a la asignatura y que la estrategia del diario de aprendizaje les permitió recibir asesoría por parte del docente, ya que se pudieron identificar las dificultades presentadas y con ello evitar posibles problemas de deserción. Con respecto a la comunicación entre profesores y estudiantes, consideraron que fue más fluida, ya que no existe límite de tiempo.

Un estudio más sobre estudiantes de la Universidad de Alicante es el de Fernández-Pascual, Ferrer-Cascales y Reig-Ferrer (2013), quienes analizaron el grado de satisfacción de los estudiantes del proceso enseñanza-aprendizaje en la formación mixta y a distancia; los resultados señalan que el grado de satisfacción es alto, únicamente la valoración de la interacción y colaboración entre estudiantes obtuvo una estimación negativa. Sin duda la

comunicación e interacción virtual es uno de los aspectos fundamentales en el proceso educativo.

Por su parte, Velazco, Rivas, Bojórquez, Alvídrez, Leyva y Galván (2010) evaluaron la actitud hacia los cursos en modalidad mixta en una Institución de Educación Superior (IES) mexicana y encontraron que los estudiantes muestran una actitud favorable, pero no excelente hacia el programa; solamente la mitad de los alumnos encuestados presentaron un nivel de aceptación. Con respecto a las expectativas hacia este tipo de cursos, más de la mitad de los estudiantes afirmaron que no volverían a inscribirse en cursos en esta modalidad, ya que comentaron que no existe una rápida respuesta a las dudas y realimentación a sus tareas. Sin duda, estos argumentos pudieran afectar los resultados académicos de los estudiantes. Lo anterior concuerda con los resultados del estudio de Lázaro, Ruíz, González e Izquierdo (2005) quienes reportan que los estudiantes presentan una actitud positiva hacia el campus virtual; únicamente un porcentaje mínimo de aquellos que están más desconectados o con más problemas de accesibilidad a la plataforma ofrecen unas respuestas más negativas.

Al respecto Marín y Reche (2012) mencionan que los estudiantes visualizan efectos positivos en el uso de las TIC, ya que éstas favorecen la innovación en las metodologías utilizadas por el profesorado, además de que les facilita la asimilación e integración de los contenidos y representan una mejora en el aprendizaje, creatividad y nivel de participación.

Otros de los elementos que se toman en cuenta al momento de realizar la evaluación de los cursos en modalidad mixta son las plataformas tecnológicas; al respecto Cuevas-Salazar, García-López y Cruz-Medina en el 2008 evaluaron el efecto de una plataforma tecnológica en el aprovechamiento escolar de los estudiantes y la percepción de los distintos actores con respecto a su utilidad; los resultados mostraron que el grado de utilización de la plataforma no ayuda a incrementar el desempeño académico de los estudiantes. Los autores concluyen que a pesar de esos resultados, la plataforma es una alternativa para realizar actividades. Otra manera de evaluar las plataformas es a través del dominio y actitud hacia las mismas como apoyo a las clases presenciales o modalidad mixta. Al respecto, Pérez y Saker (2013) encontraron que todos los estudiantes que participaron en su estudio consideraron que el uso de la plataforma les resulta de utilidad en el desarrollo del curso, facilita la comunicación con los compañeros y el docente, además de contribuir en su desempeño académico.

Considerando que el impacto de dichos cursos se puede ver reflejado entre otros indicadores en el rendimiento académico de los estudiantes; al respecto García, Pizá y Cuevas (2010) y Reyna, Ortiz, Munguía, Hernández y Cedillo (2011) no encontraron diferencias significativas en el desempeño académico (promedio) en la modalidad de aprendizaje, lo que indica que si hay interés, disponibilidad y compromiso por parte de los actores no importa el medio para el aprendizaje; sin embargo, los estudiantes comentan que prefieren las clases presenciales, ya que en la mayoría de las ocasiones se quedan muchas dudas respecto al desarrollo de las actividades en la modalidad mixta; de manera general, los maestros se tardan en responder los mensajes y calificar las asignaciones, además de que en los cursos en esta modalidad se evalúan sólo conocimientos y no habilidades ni actitudes; ante ello los autores concluyen que los cursos en modalidad mixta exigen un esfuerzo mayor y una atención a la comunicación y al contacto personal.

Sin duda, las actitudes del estudiante pueden llegar afectar el aprendizaje, ya que con una actitud positiva es más probable que el alumno use diferentes estrategias de estudio y exista mayor probabilidad de que obtenga un mayor aprendizaje. Con base en las anteriores consideraciones, el objetivo del presente estudio fue describir la actitud de los estudiantes de una IES mexicana con respecto a sus cursos ofrecidos en modalidad mixta, así como identificar las posibles relaciones entre el promedio obtenido y las variables de la escala de

actitudes relacionadas con el profesor, plataforma tecnológica, interés, utilización del curso y actitud hacia la tecnología.

Metodología

El trabajo correspondió a un enfoque cuantitativo no experimental con un diseño transeccional descriptivo. Se reportan algunos resultados producto de una escala aplicada a 210 estudiantes, 117 mujeres y 93 hombres; el rango de edad fue de 18 a 32 años con una media de 21 años; los cuales pertenecían a diferentes semestres y programas educativos. La muestra fue seleccionada de manera intencional, ya que se seleccionaron a estudiantes que cumplieran con el único criterio de inclusión: el haber cursado por lo menos una materia en modalidad mixta.

El instrumento que se utilizó estuvo conformado por 40 reactivos con escala de respuestas tipo Likert distribuidos en cinco factores que evaluaron lo siguiente: a) profesor, b) plataforma tecnológica, c) utilización del curso, d) interés del alumno en el curso, y e) uso y actitud hacia la tecnología. La escala fue desarrollada por Arámbula y López (2014), la cual presentó una varianza explicada de 51% y una confiabilidad de Alfa de Cronbach de .938, lo cual indica que es altamente confiable.

Para la recolección de los datos se solicitó la autorización para la aplicación en el aula de clases, cuidando el criterio de inclusión. Para el procesamiento de datos se utilizó el programa estadístico SPSS versión 21; primeramente se procedió a realizar los análisis psicométricos del instrumento: confiabilidad a través del índice de alfa de Cronbach y validez de constructo a través del análisis factorial; posteriormente se procedió a realizar índices sumatorios para el análisis de clúster, comparaciones a través de t de Student y correlaciones con la prueba r de Pearson.

Resultados

Para presentar los resultados obtenidos en cada una de los factores de la escala, se utilizó la técnica de clasificación de análisis de clúster no jerárquico, utilizando el método de K medias (Pérez 2009), con el objetivo de clasificar a los estudiantes en función de la opinión que tenían de los cursos en modalidad mixta en las diferentes variables: profesor, plataforma tecnológica, interés, aprovechamiento del curso y actitud hacia la tecnología.

Del análisis resultaron tres categorías (ver tabla 1), el conglomerado dos incluye a los alumnos que presentaron una actitud desfavorable hacia los cursos en modalidad mixta; el conglomerado tres a los que mostraron una actitud favorable, y el conglomerado uno los que presentaron una actitud muy favorable. El análisis de varianza confirmó un nivel de significancia para cada una de los factores, lo que indicó que todos los factores produjeron diferencias significativas en la definición de los tres conglomerados.

Tabla 1. Puntuación de los conglomerados por factores y análisis de varianza

| Factor | Valores | | Conglomerado | | | ANOVA | |
|-------------------------------|---------|--------|--------------|----|----|---------|------|
| | Mínimo | Máximo | 1 | 2 | 3 | F | Sig. |
| Profesor | 14 | 56 | 29 | 50 | 39 | 318.415 | .000 |
| Evaluación Plataforma | 9 | 36 | 21 | 32 | 28 | 127.149 | .000 |
| Actitud Plataforma | 6 | 24 | 19 | 22 | 21 | 23.147 | .000 |
| Interés Curso modalidad mixta | 6 | 24 | 14 | 21 | 17 | 76.891 | .000 |
| Aprovechamiento Curso | 6 | 24 | 10 | 16 | 14 | 83.106 | .000 |

De manera general, el 22.38% de los 210 participantes quedó clasificado en el conglomerado uno (actitud muy favorable), el 25.71% en el conglomerado dos (actitud desfavorable), y el 51.90% fueron ubicados en el conglomerado tres con una actitud favorable (ver figura 1).

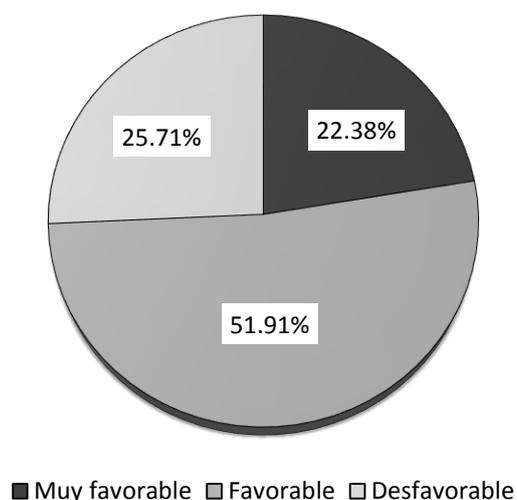


Figura 1. Distribución de la actitud de los estudiantes hacia los cursos en modalidad mixta

Para la interpretación de las opiniones de los estudiantes en cada escala se realizó un análisis de medias de los reactivos. El factor que evaluó al profesor, se refirió a la percepción que tenía el estudiante sobre el desempeño del docente en función de la retroalimentación otorgada, motivación brindada, evaluación y capacitación para impartir cursos en la modalidad mixta; en la tabla 2 se observa el porcentaje de estudiantes con actitud favorable y desfavorable; los alumnos que presentaron una actitud favorable y muy favorable es porque consideran que el profesor planifica las asignaciones del curso ($x=3.02$), les proporciona información y material de apoyo y didáctico para la realización de las asignaciones ($x=3.00$). Los estudiantes que reportaron una actitud desfavorable (10%) es porque consideran que el profesor no responde rápidamente a las dudas ($x=2.56$), no se sienten motivados por el profesor ($x=2.61$), no retroalimenta constantemente ($x=2.62$) y no existe buena comunicación con el maestro ($x=2.70$).

Tabla 2. Actitud de estudiantes hacia el profesor

| Actitud | f | % |
|---------------|-----|-------|
| Desfavorable | 21 | 10.0 |
| Favorable | 116 | 55.2 |
| Muy favorable | 73 | 34.8 |
| Total | 210 | 100.0 |

Con respecto a la plataforma tecnológica, el estudiante evaluó el manejo, acceso y herramientas con las que contaba. Al respecto, los alumnos que reportaron una actitud favorable hacia los cursos en modalidad mixta mencionaron que se les facilitó el manejo de la plataforma ($x=3.35$), además de que contaba con foros virtuales ($x=3.30$) lo que ayudó en la comunicación. Los estudiantes que presentaron una actitud desfavorable hacia esta modalidad correspondió a un 6.7% (ver tabla 3), mencionaron que el curso en plataforma no contaba con

los recursos gráficos adecuados ($x=2.89$), tenía un diseño complejo, difícil de entender ($x=2.90$) y las ligas al material bibliográfico no eran de fácil acceso ($x=2.95$).

Tabla 3. Actitud de estudiantes hacia la plataforma tecnológica

| Actitud | f | % |
|---------------|-----|-------|
| Desfavorable | 14 | 6.7 |
| Favorable | 76 | 36.2 |
| Muy favorable | 120 | 57.1 |
| Total | 210 | 100.0 |

Para conocer el interés del alumno hacia el curso en modalidad mixta se preguntó sobre la realización de las actividades así como el aprovechamiento de los recursos brindados en el curso, a lo que el grupo con actitud desfavorable, correspondió al 11% (ver tabla 4), comentaron que no revisaban su curso todos los días en plataforma y no estuvieron en contacto con el profesor ($x=2.48$), consideraron que no aprovecharon al cien por ciento los recursos que brindaba la plataforma ($x=2.75$), ni se daban el tiempo necesario para hacer las actividades ($x=2.78$). En cambio los estudiantes que sí están interesados en sus cursos respondieron con honestidad a las evaluaciones ($x=3.28$), además de que hicieron uso del material didáctico enviado por el profesor ($x=3.11$).

Tabla 4. Actitud de estudiantes hacia el curso en modalidad mixta (interés)

| Actitud | f | % |
|---------------|-----|-------|
| Desfavorable | 23 | 11.0 |
| Favorable | 100 | 47.6 |
| Muy favorable | 87 | 41.4 |
| Total | 210 | 100.0 |

Con respecto a la utilización del curso, es importante resaltar que ninguno de los reactivos obtuvo una media mayor a tres, lo que pudiera indicar que los estudiantes no aprovecharon el curso al cien por ciento; percibieron que la modalidad mixta no les permite aprender igual que en una materia presencial ($x=2.40$); las actividades programadas en el curso no propició su participación para retroalimentar a sus compañeros ($x=2.64$), ni para interactuar con ellos para realizar trabajos en equipo ($x=2.66$), además que con las actividades programadas no se aprovecha en su totalidad los recursos que ofrecía la plataforma ($x=2.85$).

En relación al uso y actitud que tienen los estudiantes hacia la tecnología, de manera general se observó que tienen una actitud de favorable a muy favorable (ver tabla 5), ya que mencionaron que se sienten capaces de utilizar una computadora ($x=3.82$), utilizar procesadores de texto ($x=3.64$), enviar información a través de una plataforma ($x=3.50$) y el uso de correo electrónico ($x=3.13$); además consideran que el Internet era una herramienta importante para la educación ($x=3.48$) y con el uso de las innovaciones tecnológicas se podía mejorar la calidad de la educación ($x=3.39$).

Tabla 5. Actitud de estudiantes hacia el uso de la tecnología

| Actitud | F | % |
|---------------|-----|-------|
| Desfavorable | 4 | 1.9 |
| Favorable | 24 | 11.4 |
| Muy favorable | 182 | 86.7 |
| Total | 210 | 100.0 |

Los estudiantes que participaron en el estudio han cursado desde una a diez materias en modalidad mixta; el promedio de calificación obtenido en dichas materias ha ido desde siete hasta diez con un promedio de 8.7. Considerando el promedio se procedió a realizar una comparación de la actitud hacia los cursos en modalidad mixta entre los estudiantes que tenían una calificación promedio a baja (7-8) y los que tenían una nota alta (9-10) a través de una *t* de Student para muestras independientes, a lo que no se encontró diferencias significativas entre grupos. Así mismo, se establecieron correlaciones utilizando la *r* de Pearson entre el promedio y los factores: profesor, plataforma tecnológica, interés, utilización del curso y actitud y uso hacia la tecnología, encontrándose una relación positiva y significativa entre promedio y profesor, plataforma e interés (ver tabla 6), lo que indica que el promedio obtenido puede depender en gran medida por el profesor, el uso o ventajas que consideren que tiene la plataforma, así como por el interés del estudiante por realizar las actividades dentro del curso.

Tabla 6. Correlación entre el promedio y los factores de la escala

| Variable | Profesor | Plataforma | Interés | Aprovechamiento | Actitud tecnología |
|----------|----------|------------|---------|-----------------|--------------------|
| Promedio | .213** | .205** | .180** | .116 | .071 |

** Correlación significativa al .01

Discusión

La evaluación de las asignaturas en modalidad mixta ha ido ganando aceptación entre los estudiantes, ya que según los resultados de este estudio, los alumnos presentan una actitud favorable hacia los mismos, lo cual permite concluir que pueden llegar a percibir de manera positiva los cambios que se han ido implementando en la institución con respecto a la modalidad mixta; sin embargo, hay estudiantes que tienen una percepción negativa hacia el apoyo recibido en los cursos en modalidad mixta; los resultados concuerdan con los presentados por Pacheco (2010), Velazco et al, (2010) y Reyna et al. (2011) y en donde, si bien los alumnos tienen una percepción positiva, no todos volverían a tomar cursos en esta modalidad, ya que se considera que hay poca retroalimentación por parte del profesor, así como poca interacción y colaboración entre sus pares.

En lo que respecta a la evaluación de la plataforma institucional los estudiantes valoran como positivo el uso de la misma, lo cual puede verse reflejado en el aprovechamiento académico, al respecto Cuevas-Salazar, et. al. (2008) mencionan que entre mejor percepción, manejo y dominio tengan de la plataforma, esto puede verse reflejado en el promedio obtenido, además Pérez y Saker (2013) mencionan que el uso de plataforma facilita la comunicación con el docente y contribuye en su rendimiento académico.

Lo anterior se ve reflejado en las relaciones significativas que resultaron entre la plataforma, interés por el curso y el profesor con el aprovechamiento académico (promedio), ya que puede verse influenciado por la función que realiza el docente en la retroalimentación que da a sus estudiantes, el acceso rápido y flexible de la plataforma tecnológica utilizada y sobre todo por el interés que tiene el alumno en su proceso de aprendizaje.

Con respecto a la opinión de los estudiantes sobre el uso de las TIC en educación, los estudiantes visualizaron efectos positivos, ya que consideraron el uso y su inserción en el ambiente educativo pueden mejorar la calidad de la educación, resultados que coinciden con lo reportado por Marín y Reche (2012) quienes reportaron que las TIC representa una mejora en el aprendizaje, creatividad y participación. Sin duda, la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas específicas para hacer frente a los retos de la sociedad

actual, exige a las IES un cambio urgente en sus modelos pedagógicos, en los cuales pueden intervenir de manera eficaz y oportuna las TIC (Rodríguez, Guerrero y López, 2010).

Los resultados mostraron el punto de vista de uno de los actores involucrados en el proceso: los estudiantes, quienes han evidenciado en términos generales que se sienten satisfechos con la metodología de enseñanza aprendizaje en entornos mixtos. Sin embargo, para lograr impactar en el aprendizaje en esta modalidad, se considera necesaria la interacción social para la construcción del conocimiento en forma colaborativa, ya que según Albuquerque y Peralta (2007) son formas eficaces para la creación de la percepción de pertenencia y una característica determinante para el éxito de la educación en modalidad mixta.

La evaluación de las variables que intervienen en los cursos en modalidad mixta es uno de los elementos que se deben de considerar para implementar mejoras en los programas, ya que como menciona García (2001) la evaluación en cualquier proceso tiene como principales objetivos valorar la calidad con base en los resultados y elaborar un plan de acción para así introducir los mecanismos o elementos adecuados con la finalidad de mejora; sin embargo, se considera importante mencionar que uno de los elementos que se debe tomar en cuenta es la evaluación de la transferencia de conocimientos adquiridos por el uso de las TIC; es decir, conocer el grado en que ha ocurrido un cambio en la conducta como consecuencia de llevar a cabo una educación mediada por tecnología; identificar hasta qué punto el estudiante aplica los conocimientos, destrezas y actitudes adquiridas en su formación (mejor desempeño de la tarea, más rapidez, menos errores, cambio de actitud, etc.), ya que esto nos permitirá identificar si realmente hay un aprendizaje significativo, así como las fortalezas y debilidades de este tipo de proyectos y con ello implementar estrategias de mejora, mismas que se verán reflejadas en los indicadores académicos.

Referencias

- Albuquerque, F., & Peralta, H. (2007). Comunidades virtuales de aprendizaje: El punto de vista de los participantes. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(3), 23-59.
- Arámbula, A., & López, A. (2014). *Actitud de estudiantes universitarios hacia sus materias virtuales*. (Tesis de Licenciatura). Instituto Tecnológico de Sonora, Sonora, México.
- Area, M., & Adell, J. (2009). E-learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. D. Pablos (Ed.), *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet, Málaga, Aljibe* (pp. 391-424). Málaga: Aljibe.
- Cuevas-Salazar, O., García-López, R. I., & Cruz-Medina, I. R. (2008). Evaluación del impacto de una plataforma para la gestión del aprendizaje utilizada en cursos presenciales en el Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1085-1107.
- Edel-Navarro, R. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje. La contribución de "lo virtual" en la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 7-15.
- Fernández-Pascual, M. D., Ferrer-Cascales, R., & Reig-Ferrer, A. (2013). Entornos virtuales: predicción de la satisfacción en contexto universitario. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación* (43), 167-181. doi: 10.12795/pixelbit.2013.i43.12
- García, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. España: Ariel Educación.
- García, R., Pizá, R., & Cuevas, O. (2010). Estudio comparativo sobre la efectividad de los cursos v-p y los presenciales. En J. Angulo, A. Valdés, S. Mortis, & R. García (Eds.), *Educación, Tecnología e Innovación* (pp. 1226-1233). México: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Lázaro, M., Ruiz, M., González, M., & Izquierdo, S. (2005). Las actitudes de los estudiantes en la utilización del campus virtual WebCT como apoyo a la enseñanza presencial en Geografía Humana. En J. Carrillo (Ed.), *Campus Virtual UCM2. Como integrar investigación y docencia*. (pp.11-114). España: Editorial Complutense. Recuperado de http://eprints.ucm.es/5770/1/L%C3%A1zaro_y_Torres.pdf
- Marín, V., & Reche, E. (2012). Universidad 2.0: Actitudes y aptitudes ante las TIC del alumnado de nuevo ingreso de la escuela universitaria de magisterio de la UCO. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, pp. 197-211. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3805840>

- Pacheco, L. (2010). Evaluación de experiencias en el uso del aula virtual de Ingeniería como apoyo a la enseñanza presencial, software de apoyo al aprendizaje y nuevas estrategias didácticas derivadas. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 4(1), 67-83.
- Pérez, C. (2009). *Técnicas de análisis de datos con SPSS 15*. España: Pearson Prentice Hall.
- Pérez, M. L., & Saker, A. F. (2013). Importancia del uso de las plataformas virtuales en la formación superior para favorecer el cambio de actitud hacia las TIC; Estudio de caso: Universidad Magdalena, Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 153-166.
- Quiñonez, S. (2009). *Diseño, implementación y evaluación de un curso en la modalidad de aprendizaje combinado (Blended Learning)*. (Tesis de Maestría), Universidad Autónoma de Yucatán, Yucatán, México.
- Reyna, J., Ortiz, V., Munguía, J., Hernández, J., & Cedillo, J. (2011). Estudio comparativo del aprovechamiento académico obtenido por el método de enseñanza virtual contra el presencial del Programa Educativo de Medicina Veterinaria y Zootecnia. En R. Pizá, M. González y B. Orduño (Eds.), *Desempeño Mediado por Herramientas Tecnológicas* (pp. 9-17). México: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Rodríguez, M. A., Guerrero, K. F., & López, M. C. (2010). Modelo multidimensional para la evaluación de cursos en línea desde la perspectiva del estudiante. *Apertura*, 2(2), 60-73.
- Salinas, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. España: Universidad Internacional de Andalucía.
- Sunkel, G., & Trucco, D. (2010). *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación en América Latina: riesgos y oportunidades*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Velazco, F., Rivas, N., Bojórquez, C., Alvidrez, A., Leyva, A., & Galván, L. (2010). Percepción de profesores y alumnos hacia el Programa de Educación a Distancia del Instituto Tecnológico de Sonora. En J. Angulo, A. Valdés, S. Mortis y R. García (Eds.), *Educación, Tecnología e Innovación* (pp. 1166-1174). México: Instituto Tecnológico de Sonora.





La interacción bajo presión: ayuda a los estudiantes de inglés como lengua extranjera a negociar el desacuerdo

Pragmatics under pressure: How do EFL speakers negotiate disagreement?

Gerrard Mugford Fowler
Universidad de Guadalajara

Información adicional sobre este manuscrito escribir a:
gerrymugford@yahoo.com

Cómo citar este artículo:

Mugford Fowler, G. (2016). Interaction under pressure: How do EFL speakers negotiate disagreement? *Educación y ciencia*, 5(45), 76–93.

Fecha de recepción: 7 de marzo de 2016
Fecha de aceptación: 13 de mayo de 2016

Resumen

A diferencia de la relativa seguridad comunicativa en clase de lengua extranjera, los estudiantes se encuentran frecuentemente bajo presión en situaciones comunicativas en la lengua meta cuando tienen que reaccionar rápidamente, con poco tiempo de preparación y con la información limitada sobre la interacción. Al explorar específicamente el acto de habla que expresa desacuerdo, se examina cómo se puede ayudar a los estudiantes de inglés a expresar el desacuerdo fuerte y suave. En lugar de simplemente emplear los conocimientos disponibles sobre estructuras lingüísticas, los estudiantes necesitan identificar cómo desean responder y desarrollar recursos pragmáticos interpersonales como posicionalidad (postura), identidad (inversión) e intervención (participación). Los resultados indican que los estudiantes necesitan estar preparados más a fondo para responder a situaciones imprevistas y desprevénidas.

Palabras clave: pragmática, desacuerdo, posicionalidad, identidad, participación

Abstract

In contrast to the relative communicative safety of the foreign-language classroom, learners often find themselves under pressure in target-language communicative situations when they have to react quickly, with little preparation time and with limited interactional information. Taking the specific speech act of disagreement, I examine how English-language students can be helped to express strong and soft disagreement when faced with criticism. Rather than merely accessing their knowledge of available language structures, language learners need to identify how they wish to respond and develop such interpersonal pragmatic resources as positionality (stance), identity (investment) and degree of participation (involvement). Results indicate that students need to be more thoroughly prepared to respond to unplanned and unrehearsed situations.

Keywords: pragmatics, disagreement, stance, identity, participation

Introduction

In difficult and seemingly antagonistic situations, speakers of English as a Foreign Language (EFL) frequently need to make on-the-spot, spontaneous judgments and formulate appropriate reactions. Whilst EFL teachers aim to give learners the correct grammatical, lexical and communicative resources to react, there is the danger that learners' responses are limited by their immediate linguistic and communicative knowledge rather than by how they wish to respond and to come across. This can be described in terms of the interactional stance they want to take, the pragmatic strategy they wish to employ and the resources that they have available to them.

In this paper, through the use of discourse complete tasks (DCTs), I analyse how advanced EFL users in Mexico responded spontaneously and with little preparation time to criticism of their academic work from a teacher (reflecting power and authority in an instructional setting) and from a friend (reflecting supportiveness and solidarity in a social setting). First of all, I examine how the respondents employed ideational and interpersonal language functions to voice both strong and soft disagreement regarding the appraisal of their work and the range of speech acts used. I then consider how participants expressed positionality (stance), identity (investment) and degree of participation (involvement) when articulating dissent. In the analysis of results and the subsequent discussion, I discuss the pragmatic resources that the respondents accessed and those such as upgraders and downgraders which would appear to be underutilised. The results indicate that Mexican EFL users need to be exposed to a wider range of impromptu interpersonal situations where there is a pressing need to react in spontaneous and unrehearsed ways.

Theoretical Framework

I define difficult and antagonistic situations in terms of Brown and Levinson's (1987) face threatening acts (FTAs). Brown and Levinson argue that interactants have a mutual interest in satisfying each other's face – 'the want to be unimpeded and the want to be approved of in certain aspects' (1987, p. 58). However, in relation to problematic interpersonal communication, Domenici and Littlejohn argue that 'Face is almost always a central concern in conflict situations' (2006, p. 79). Whilst most interaction aims to reflect reassuring communicative moves that support participants' face, Brown and Levinson argue that 'some acts intrinsically threaten face; these "face threatening acts" will be referred to henceforth as FTAs' (1987, p. 60). In particular, 'Criticism, rudeness, blame, attack, embarrassment, and deprecation' (Domenici and Littlejohn 2006, p. 73) are characteristic face threatening acts that can lead to difficult and uncomfortable situations.

The challenge for EFL users is to respond to an FTA in both an appropriate way whilst, at the same time, coming across and interacting in the way that they want to. When faced with potential conflict in the target-language context, EFL users need to decide how they will react, and subsequently respond, on both the ideational and the interpersonal levels (Halliday, 1973/1997). The ideational dimension comprises the content of the interaction and the interpersonal dimension covers the interactional relationship and the expression of individual personality. In reacting and responding to a given antagonistic encounter, foreign-language interactants judge and evaluate the situation as they perceive it (Bardovi-Harlig, 2001), decide on their degree of investment (Norton, 2000) in wanting to respond and consequently determine their level of involvement/distance (Goffman, 1981). These factors characterise an interactant's participation and consequently lead to which strategy to employ in terms of aggressing (e.g. challenging), persisting (e.g. justifying) or acquiescing (e.g. complying) (Beebe and Waring, 2005). Pragmalinguistic resources, such as downgraders and

upgraders (Spencer-Oatey, 2008) are also employed to accentuate the force of any selected strategy.

Ideational and interpersonal

In any difficult situation, three functions of language can be seen at work: the ideational, the interpersonal and the textual. The ideational reflects the content of the interaction and ‘its function as a means of the expression of our experience, both of the external world and of the inner world of our own consciousness’ (Halliday 1973/1997 p. 36). In difficult and seemingly antagonistic situations, the ideational content of a message conveys what is seen as problematic and hostile. At the same time, the message reflects the social relationship and how individuals want to come across, what Halliday calls the interpersonal function of language. The interpersonal function includes ‘all that may be understood by the expression of our own personalities and personal feelings on the one hand, and forms of interaction and social interplay with other participants in the communication situation on the other hand’ (Halliday 1973/1997, p. 36). Besides responding to the ideational content, EFL users also need to evaluate the nature of their relationship with the other interlocutors whilst, at the same time, formulating how they want express their personality and their individuality. Halliday discusses these two dimensions of the interpersonal functions in terms of interactional and personal language use. At a social level, Halliday argues that interactional language ‘is used to define and consolidate the group, to include and to exclude, showing who is “one of us” and who is not....’ (1969 p. 30). Therefore, the EFL user’s response needs to take into consideration his/her current and ongoing position with regards to the rest of the group. At the same time, interactants may also want to come across as individuals and this can be achieved through personal language in order ‘... to make public his [sic] own individuality; and this in turn reinforces and creates this individuality’ (1969, p. 30). Halliday argues that personal language use reflects ‘expressions of personal feelings, of participation and withdrawal, of interest, pleasure, disgust and so forth....’ (1975, p. 20). There is, therefore, a potential conflict between interactional and personal language use which Mead (1934) describes in terms of the creative ‘I’ and the conforming ‘me’. The I reflects the individual’s awareness and response to the world whilst the me captures the social self which is ‘the organized set of attitudes of others which one himself [sic] assumes (Mead 1934, p. 175). In difficult and awkward situations, the EFL user needs to decide whether to assert the individualistic and creative I or conform to the social me. Employing the creative I may further antagonise the situation whilst the use of the social me may convey submission and acceptance.

The textual function provides the resources which ‘enables the speaker to organize what he [sic] is saying in such a way that it makes sense in the context and fulfils its function as a message’ (Halliday 1973/1997, p. 36). The textual function allows the EFL user to formulate his/her response either by following accepted norms and patterns of use or by finding ways to express individuality and personality.

In assessing the ideational content, determining an appropriate interpersonal response and organising that response, an interlocutor needs to evaluate the communicative situation and context before deciding the action to be taken.

Judgement and perception

Foreign-language users may view potentially face-threatening situations differently than native speakers (Bardovi-Harlig, 2001; Cohen, 2008; Kasper and Rose, 2001). First of all, EFL users may perceive a face threatening act (Brown and Levinson, 1987) in an interaction whilst native speakers might argue that none exists or was intended. Domenici and Littlejohn note that ‘What is intended may not be the actual effect. You may mean to compliment a new acquaintance only to discover that this person took your comment as a patronizing insult, or you may intend to reproach a co-worker, who merely thanks you for the constructive feedback!’ (2006, p. 16). Therefore, FL users need to realise that utterances (or speech acts) may not be evaluated in the same way; the target-language hearer may interpret a given utterance in a way other than intended and, vice versa, the FL users may interpret a speech act in a way other than intended.

Furthermore, in the target-language context, interactants may have little preparation time to formulate an answer and they may have little information to go on. FL users need practice giving unrehearsed spontaneous answers.

Different perceptions may be due to, among other things, different weightings or understandings of interactional norms (e.g. expressing solidarity vs. respecting social distance) and pragmatic practices (e.g. directness vs. indirectness; conventionalized language use) (Brown and Levinson 1987, p. 246). In a society that values consensus and harmony, straightforward academic criticism, for instance, however well-intentioned and seemingly friendly, may be seen as particularly face threatening. Subsequently, how interactants view potentially face-threatening situations such as criticism will influence their response strategies. For instance, they may view academic criticism positively e.g. as advice or constructive feedback or negatively e.g. as disparagement or fault-finding and will therefore correspondingly construct their response. The EFL user’s judgement and perception will be apparent through studying the use of pragmatic resources such as linguistic politeness, directness/indirectness, implicitness/explicitness and upgraders/downgraders. These may be employed differently than the way the target language speaker uses them. This may be especially apparent when the EFL user is under pressure to respond straightaway to a potentially negative comment.

Disagreement in EFL

Paramasivam argues that ‘Disagreement occurs when participants’ beliefs about their common ground are diverging.’ (2007, p. 92). Within the discursal framework of adjacency pairs (e.g. offer - acceptance or compliment - thanks), disagreement is a dispreferred response (McCarthy, Matthiessen and Slade 2010) and therefore EFL users need ‘to make the sequence as little-damaging to the participants’ “face” (sense of personal worth) as possible’ (2010, p. 59.). Disagreement might be expected to be a quite frequent occurrence in the target language. Furthermore, disagreement may not always be simple to detect as argued by Schnurr (2010) who claims that subversive humour, especially in the workplace, may be one way of expressing disagreement. Meanwhile, Haugh (2015) notes that interactants sometimes opt for qualified disagreement as interactants withdraw expressions of agreement. Moreover, in the EFL context, ‘The question of why individuals agree or disagree on what is and is not impolite is of tremendous importance because it gives us a window into how relations are managed within groups’ (Graham 2007, p. 743). Despite its importance, Zhu and Boxer note that ‘Relatively few studies have addressed disagreement behavior among English L2 speakers’ (2012, p. 116). One exception is Walkinshaw (2009) who examines disagreement in terms of Brown and Levinson’s (1987) sociological variables of power, social distance and

ranking imposition. He argues that strategies need to respond Brown and Levinson's Face Threatening Acts 'in order to deliver a disagreement with the minimum risk of face-loss' (Walkinshaw 2009, p. 137) and they can be formulated in terms of positive and negative politeness. Since disagreement potentially undermines the *face* of the hearer, an interactant has choices in expressing differences of opinion. He/she can go 'bald on record' and openly state his/her disagreement e.g. *I don't agree*. To soften the answer and express closeness and solidarity, an interactant may opt for positive politeness e.g. *Let's see if we get reach some sort of agreement*. To demonstrate social distance and avoid imposing on the hearer, the interlocutor may articulate negative politeness e.g. *I know that you know more about this than me and you are very busy but...* Finally, an interactant might not want to openly state disagreement and consequently goes 'off record' e.g. *I can see what you are trying to say*. Walkinshaw (2009) examines Brown and Levinson's (1987) *face-saving* strategies in terms of direct, softened, inferred and evasive disagreement by employing the following categories: explicit disagreement, hedged disagreement, implied disagreement and avoidance, i.e. no disagreement (2009, p. 137). To illustrate the choices in a hypothetical context, Walkinshaw offers the following ways of disagreeing over a couch:

1. Explicit / direct disagreement e.g. 'I don't like this couch at all.'
2. Disagreement hedged with positive politeness, e.g. 'It's a nice couch, but I don't like it.'
3. Disagreement hedged with negative politeness, e.g. 'You've obviously set your heart on it, but I don't like it.'
4. Implied disagreement e.g. 'Um, well, it's certainly an interesting colour...'
(Walkinshaw 2009, p. 72)

Disagreement is therefore expressed with different speech acts and with different levels of intensity and mitigation depending on the interpersonal relationship between the interlocutors and how this is formulated in terms of stance, investment and involvement.

Stance, Investment & involvement

In interpreting an apparently difficult and seemingly antagonistic situation, interactants need to adopt a stance i.e. take up a position with respect to the form or the content of an utterance (Jaffe, 2009). EFL users need to decide how they will react and subsequently respond. Stance, therefore, embraces the concert of positionality that is:

how speakers and writers are necessarily engaged in positioning themselves vis-à-vis their words and texts (which are embedded in histories of linguistic and actual production), their interlocutors and audiences (both actual and virtual / projected / imagined), and with respect to a context that they simultaneously respond to and construct linguistically. (Jaffe 2009, p. 4)

The perceived importance and meaningfulness of their academic writing will determine how EFL users position themselves with regard to any criticism of their texts and how far they are willing to go in explaining, clarifying or defending their viewpoint, their ideas and their thoughts. Norton employs the term investment to signal 'the socially and historically constructed relationship of learners to the target language, and their often ambivalent desire to learn and practice it' (2000, p. 10). Investment necessarily involves interaction with others but also Halliday's personal function of language since 'an investment in the target language is also an investment in a learner's own identity, an identity which is constantly changing across time and space' (Norton 2000, p. 10 - 11). And by identity, Norton means 'how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future' (Norton 2000, p. 5). Any expression of identity will obviously vary from individual to

individual and from situation to situation. In the context of second-language academic writing, the EFL user may be concerned with his/her standing and recognition as both a writer and as a writer in a foreign language as well as with his/her self-esteem in presenting ideas and thoughts and his/her status as a competent foreign-language user.

When confronted with a difficult situation which potentially implicates an FTA, the EFL users' involvement per se is not the key issue. By definition, they are necessarily involved since they have identified an uncomfortable and antagonistic situation even if they choose or attempt to ignore it. Rather, it is, as Goffman (1963) points out, the intensity of involvement within a given content and situation that needs to be determined. If a writing assignment is merely treated as compulsory homework, the EFL user may not be closely bound to the text and may demonstrate scant interest in any interaction that evaluates the assignment. Furthermore, any reaction will also depend on interactional and personal relationships (Halliday, 1973/1997). Responses in a transactional relationship with a teacher may contrast heavily with a more interpersonal relationship with a friend. With a teacher, the EFL user may feel the need to follow and adhere to social interactional norms. With a friend there may be a greater opportunity to express personality and emotions. When criticising academic work, context and situation affect the intensity of involvement. A teacher offering criticism privately in a bar over a few drinks may produce a different intensity of involvement than when openly deprecating a writing assignment in the classroom or in the teacher's office. Similarly, a friend softly critiquing a piece of work over a cup of coffee in the university cafeteria will produce a different intensity of involvement than if he/she publicly criticised an assignment in the classroom in front of their peers.

Reaction and response to criticism results in interactants adopting a position (stance), projecting their identity (investment) and showing how interested they are in engaging in the interaction (involvement). These pragmatic resources now need to be seen in context since they offer the EFL user choices regarding how he or she wants to come across.

Pragmatic resources in context

The selection of a specific strategy which displays stance, investment and intensity of involvement needs to be seen within a specific context. I will now discuss these resources in the context of the EFL user who submits a draft paper to a teacher and to a friend and receives a critical evaluation. I examine how EFL user frames strong and softened disagreement with regard to the evaluations.

Stance

Stance is reflected in how the EFL user views criticism and the speech act he/she uses in response. In showing disagreement with a negative evaluation, an interactant has a range of choices as expressed by Spencer-Oatey: expressing explicit disagreement; rejecting criticism or giving negative evaluation; questioning the criticiser; offering an alternative suggestion; showing gratitude for the criticism; being positive regarding the evaluation; showing initial token agreement and then disagreeing (Spencer-Oatey: 2008, p. 24 - 25).

In the case of disagreeing with academic work, the EFL user can express explicit disagreement (e.g. I cannot agree with you), criticise the evaluator (e.g. You are not following what I am saying), question the criticism (e.g. How do you reach that conclusion?), offer an alternative suggestion (e.g. What would you think if I tried...?), demonstrate gratitude (e.g. Thank you for looking at my work but...), offer a positive remark (e.g. You obviously spent a lot of time checking my work) and show token agreement (e.g. I agree with your overall comments but...). Therefore, such a range of disagreement speech acts allows EFL users to

modulate the severity of disagreement or even provides a means of undermining the criticism or the criticiser.

Investment

The degree of investment in a given interaction is marked by how interactants are able to express their own identity. Bourdieu's concept of symbolic capital offers a way of understanding how EFL users need to come across in acceptable and appropriate ways, articulate their voice and position themselves within a given social structure. Bourdieu's theory redefines the aims of linguistic competence:

In place of *grammaticalness* it puts the notion of *acceptability*, or, to put it another way, in place of 'the' language (*langue*), the notion of *legitimate language*. In place of *relations of communication* (or symbolic interaction) it puts *relations of symbolic power*, and so replaces the question of the *meaning of speech* with the question of the *value and power* of speech. Lastly, in place of specifically *linguistic competence*, it puts *symbolic capital*, which is inseparable from the speaker's position in the social structure. (Bourdieu 1977.p. 646 italics in the original)

Therefore, target-language linguistic competence should not be seen in terms of grammatical accuracy and correctness but rather in how EFL language users can employ speech acts in acceptable and appropriate ways, how they can give value and power to their interaction and promote their social standing. This can be achieved through the use of pragmalinguistic resources (such as conventional patterns of use, explicitness, implicitness, directness and indirectness) and sociopragmatic resources (e.g. expression of social distance, the use of power and mitigation of imposition). At the same time, EFL users need to understand how ideational, interpersonal and textual functions of language can help them to achieve communicative objectives and develop the ability to be 'believed' and 'respected' (Bourdieu, 1977). Pellegrino compares EFL users who 'can express themselves completely and with sophistication' and have 'the ability to influence others' behaviors or attitudes, gain respect, or control the environment in which they find themselves' with those who 'avoid speaking in the second language as a defensive or protective measure, just preserve their position on the social hierarchy' (2005, p. 36). She argues that interactants may opt for compliance and identification as they succumb to the power and /or influence of the speaker or, alternatively, they may opt for internalisation as they are influenced by other credible interactants (2005: 37).

Investment allows the EFL user to use symbolic power to express him/herself in a way that projects his/her identity as a legitimate member of a linguistic community where 'those who speak regard those who listen as worthy to listen and those who listen regard those who speak as worthy to speak' (Bourdieu 1977, p. 648).

Involvement

The intensity of involvement will be marked by the attitude of interactants in whether they want to come across in a forceful or conciliatory manner. This can be achieved through directness and indirectness towards the addressee, explicitness and implicitness with regards to the content of the message, and upgraders and downgraders (Spencer-Oatey, 2008) in order to modify the speaker's commitment to the message.

Directness and indirectness will be largely dictated by social relationships and how fully and clearly the speaker wants to convey his/her utterance. For instance, the following examples taken from the corpus indicate an unequivocal position which leaves the addressee in little doubt regarding how the speaker positions the addressee: I think you're wrong and

Well, that's your opinion. Meanwhile, indirectness reflects a much more conciliatory approach towards the respondents as in *Can we go through it? I have a different opinion and I'm sorry to say I have a different opinion.*

Explicit and implicit disagreement focuses more on the subject matter than the position taken by evaluator. Explicit disagreement can be seen in affirmative sentences such as *I'm sorry sir but based on the notes I have from previous lessons I believe that I covered all the points in a very academic and accurate way the assigned task and I know what you mean. But I really worked on this project and I followed the guidelines.* Implicit disagreement may often be in the form of a question as in: *Would you mind enlightening me? What do you want with this project?* and *You know it depends on your perspective.*

Upgraders and downgraders (House and Kasper, 1981; Spencer Oatey, 2008) offer a myriad of ways of intensifying or softening a speech act. Spencer-Oatey argues that '[u]pgraders increase the force of the speech act, whereas downgraders reduce or weaken the force' (2008, p. 23). Upgraders include: overstaters e.g., *absolutely and terribly*; intensifiers e.g., *very and really*; committers e.g., *I'm sure and certainly*; and lexical intensifiers e.g. swear words (House and Kasper 1981 p. 166). Downgraders cover: politeness markers e.g. *please*; play-downs e.g. *I was wondering if ...*; consultative devices e.g. *Would you mind if ...*; hedges e.g., *kind of and sort of*; understaters e.g., *a little bit and not very much*, downtoners e.g., *just and perhaps*; and hesitators e.g., *erm and er* (House and Kasper 1981, p. 166).

In conclusion, EFL users should have pragmatic resources such as stance, investment and intensity of involvement at their disposal which will allow them to come across in the way they want to, especially in terms of how they want to participate in a conversation.

Operationalising pragmatic resources

To put a stance, investment and intensity of involvement into action, interactants need to select an appropriate strategy in a given situation. Response strategies can be examined: in terms of isolated speech acts; as part of interactive negotiation; or in the context of an ongoing pragmatic development.

At the level of the isolated speech act, Edelmann, for instance, describes possible responses to embarrassing and difficult situations. Choices include conventional speech acts such as 'apologies (including remediation), accounts (including excuses and justifications), avoidance (including escape), humour (including laughter) and aggression' (1994, p. 239). In the context of this study, criticism of academic work offers the EFL user various choices: employing apologies to reflect responsibility and acceptance of the negative observations; using accounts to make excuses and/or finding justifications for the academic work; trying to evade unwelcome opinions from the teacher or a friend; engaging in humour to downplay or neutralise comments; and being aggressive and demonstrating hostility regarding criticism.

On an interactive level, Domenici and Littlejohn (2006) examine response modes in terms of compete-accommodate, compete-compete, collaborate and compromise. Compete-accommodate results in one person giving way to the other; in terms of the present study, the EFL user may accept criticism from the teacher and a fellow student. Compete-compete reflects an attempt by both parties not to back down and defend their positions. Therefore in this context, the EFL user refuses to accept criticism. Under the category of collaborate, interactants try to reach a mutually satisfactory conclusion as criticism is discussed and evaluated. Finally, with compromise, neither party can achieve all its objectives and, consequently, interactants respect (and possibly to some degree accept) the other's position.

In terms of ongoing pragmatic development, Beebe and Waring (2003) argue that reaction and response needs to be seen in terms of evolving interaction in a specific context in

which interactants make active and deliberate choices. Beebe and Waring propose ‘three cluster of strategies’ (2003, p. 71): aggressing, persisting and acquiescing. Aggressing strategies include insults, threats and challenges, and criticism. Persisting strategies involve arguing, justifying and requesting clarification. Acquiescing strategies cover apologising, thanking, acquiescing and opting out. Beebe and Waring offer contrasting strategies regarding how interactants may want to proceed in face-threatening situations. Therefore, the EFL user may accept the negative comments (i.e. acquiesce and accept criticism), decide to contest and dispute the criticism (i.e. persist), or take a defensive and antagonistic stance (i.e. aggress).

Choices will depend on such factors as the perceived power of the criticizer (i.e. the teacher and the friend), academic and interpersonal closeness/ distance between the interactants and the degree of importance given to the academic work. Such choices are paralleled in Brown and Levinson’s (1987) sociological variables: social distance, relative power and absolute ranking of impositions. And whatever decision is taken will lead to facework regarding how the interactants want to come across.

Methodology

I now describe how I identified the strategies that EFL users employed to negotiate conflictive situations. After outlining my research interest, I highlight the overarching research problem and my research questions. Besides describing the data collection procedures, I give background information regarding the research participants and their target-language context.

Language of description

EFL users have a range of pragmatic resources which allows them to express the position they want to adopt (stance), how they try to express their identity (investment) and the way they project their level of participation (intensity of involvement).

In order to examine stance, I identify the speech acts used when responding to explicit criticism of academic work from a teacher (reflecting power and authority in an instructional setting) and from a friend (reflecting supportiveness and solidarity in a social setting). Participants were asked to respond both with strong disagreement and softened disagreement. I analyse whether respondents used aggressing, persisting and acquiescing strategies (Beebe and Waring 2005) in order to show disagreement. To further understand the underlying stance participants adopted, I examined whether EFL users focused on: the ideational or content (e.g. engaged in explicit disagreement with the assessment or defended their work); the interactional or relationships (e.g. questioned/attacked the criticiser or showed token agreement before disagreeing) or the personal /individuality (e.g. expressed how they wanted to come across or tried to sound positive regarding the evaluation).

In order to understand the degree of investment, I examine how the interactants expressed their identity when disagreeing in terms of how they expressed their own beliefs, attitudes and values when responding to criticism. I want to ascertain how much power, authority, decisiveness and assertiveness they convey when responding to criticism. I follow Pellegrino (2005, p. 36) in trying to identify EFL users who express themselves ‘completely and with sophistication’ thus gaining authority and respect and appearing to ‘control’ their environment. In other words, were the respondents willing and able to stand up to the negative comments and, if so, how they did do so?

In order to identify intensity of involvement and how strongly they wanted to come across, I examined the use of pragmalinguistic resources such as directness/indirectness,

explicitness/implicitness and upgraders and downgraders (as particular sways of intensifying or softening a speech act).

Research question

By employing the language of description i.e. stance, investment and involvement, I can now undertake an analysis regarding how the Mexican EFL users react to criticism in the target-language. Therefore, my overarching research question is: When faced with criticism, how do EFL users react?

I first of all need to see whether interactants formulate an analysable reply before I try to identify the characteristics of any response. Participants may react through silence, circumventing the incident or by formulating an articulated response.

If EFL users voice an answer, I want to identify the pragmatic resources employed in order to achieve interactional objectives. Therefore, my follow-up research questions are:

1. How do EFL users take up a position (*stance*) when faced with criticism in the target-language?

I examine the categories of speech acts employed in terms of aggressing (e.g. challenging), persisting (e.g. justifying) or acquiescing (e.g. complying) (Beebe and Waring, 2005) as a way of understanding how interactants position themselves towards their critics and their negative evaluation.

2. How do EFL users express their identity (*investment*) when faced with criticism in the target-language?

I examine how interactants express identity when they provide communicatively complete and elaborated answers and if they convey authoritativeness and determination in their opinions.

3. How do EFL users project their level of participation (*intensity of involvement*) when faced with criticism in the target-language?

I examine interest in the interaction by evaluating how EFL users express clarity, commitment, and intensity or mitigation through the use of directness/indirectness, explicitness/implicitness and upgraders and downgraders.

Procedure

To answer the research question, I asked 27 students to respond in English to a written discourse completion task (DCT) by expressing strong and softened disagreement.

Respondents were asked to respond to the following situations:

1. You, as a student, have submitted a draft paper for correction to a teacher. This is what he/she says: *This draft is not really up to standard. You have to agree with me, don't you?* How would you react?
2. You, as a student, have asked a fellow student, to whom you are fairly close, for his/her comments on an academic paper you are about to submit. This is what he/she says: *Your draft really could be a lot better. Come on, you have to admit it.* How would you react?

The two questions implicitly invite participants to consider ideational aspects such as the evaluator's assessment of the assignment and interpersonal dimensions such as status, power and distance/closeness along with the importance of taking a position with regard to the criticism.

The participants were not given any instructions on how to respond to the situations and were free to respond in any way they liked. However, they were pressured to produce

fairly rapid answers i.e. within one minute since this would be closer to a target-language context.

Participants

The 27 students who participated in this research consisted of 16 women and 11 men who were in the fourth and final year of their BA at a public university in Guadalajara, Mexico. They are between 22 and 24 years old. They describe themselves as middle-class from urban backgrounds. They have an advanced level of English and are preparing themselves to take the Test of English as a Foreign Language (TOEFL) and need 500 points or more in order to obtain their degree. The participants have had limited contact with English-speaking countries, which they have mainly visited on holiday and therefore their pragmatic knowledge of the target language has been largely learnt or garnered in Mexico, principally in the EFL classroom.

Results

Users of English as a foreign language should be allowed to come across in their own ways. They have choices as to whether they wish to come across as aggressive, antagonistic and assertive or as easy-going, conciliatory and hesitant. Consequently, I will not be examining individual answers in terms of positionality (stance), identity (investment) and degree of participation (involvement). Rather, I examine the overall variations in the answers with respect to the four different contexts: strong and softened disagreement with a teacher and strong and softened disagreement with a friend.

Stance

Since I am interested in understanding how the respondents used pragmatic resources to position themselves regarding disagreement, I first of all examined and contrasted the different speech acts used in each of the four scenarios.

With regards to strong disagreement with the teacher, participants offered a conflicting opinion (nine replies), openly disagreed (seven replies) and argued (five replies). One respondent felt unable to formulate any response.

Examples of conflicting opinions include *I don't think so* and *I'm not quite sure about that* whilst openly disagreeing can be seen in *I totally disagree* and *Why? I think it's the opposite*. With the use of the personal pronoun *I* in all of the answers demonstrating conflicting opinions, respondents were asserting themselves rather than focusing on the hearer. Examples of openly disagreeing included *But why? I'm totally disagree* [sic] and *Well, I have a different opinion*.

When expressing softened disagreement with a teacher, the majority of participants voiced their dissent by giving a negative opinion (16 replies) e.g. *I see your point but I think* and *Mmm. it depends on how you've looked at ...*. The use of the verb *see* was extremely common when expressing disagreement as in *I see what you mean but...* and *I can see your point but I believe there may be some interesting points to it*. Some respondents adopted a conciliatory approach and sought clarification from the teacher e.g. *Could I know why?* and *May I ask you requirements to meet in this paper?* Three respondents adopted the strategy of agreeing e.g. *Mmm probably if I do what you say I'd be complete* and *I see you point but I can correct it if you let me*. Once again, one respondent felt unable to formulate any response. With regards to strong disagreement with a friend, respondents were divided between arguing (14 replies) and disagreeing (10 replies). The strategies for arguing ranged from the defensive

What do you mean? It is excellent to the potentially belligerent *You're wrong*. Disagreeing could be seen in terms of directness and indirectness as replies extended from the impersonal *This is not right* and *It's not that bad* to the much more direct *I don't agree with you* and *That's what you think*. Three respondents were not able to formulate a response.

With regards to softened disagreement with a friend, respondents largely opted for disagreeing (17), followed by arguing (4) and agreeing (2). Disagreement varied from the conciliatory *I don't think the same* and *ah, ok, I get your point, but ...* to the more blunt *I don't think so* and *I'm not sure you got it*. Meanwhile arguing ranged from the assertive *Really? I think it's well done* to the much more conciliatory *You know it depends on your perspective*. Three respondents were not able to formulate a response.

Disagreement strategy

Related to stance is the respondents' underlying strategy towards disagreement in whether they demonstrate aggressing, persisting or acquiescing strategies (Beebe and Waring, 2005). In the four scenarios the results are as follows

Table 1. Use of aggressing, persisting and acquiescing strategies

| | Aggressing | Persisting | Acquiescing | No response |
|------------------------------------|------------|------------|-------------|-------------|
| Strong disagreement with teacher | 4 | 17 | 5 | 1 |
| Softened disagreement with teacher | -o- | 19 | 7 | 1 |
| Strong disagreement with friend | 19 | 5 | -o- | 3 |
| Softened disagreement with friend | -o- | 18 | 6 | 3 |
| Total number of participants | | | | 27 |

When dealing with the teacher, there were a few incidents of aggressing e.g. *I totally disagree* (challenge) and *Are you serious? Well, that's the best I can do* (challenge). However, respondents seemed to more or less adopt the same strategy whether they were engaged in strong or softened disagreement. There were few differences in persisting strategies which were characterised by the widespread use of the verb *think* as in: *Why? I don't think I did it wrong* (request) and *Sorry, but I think it is good* (justify) (in strong disagreement) and *I see your point but I think* (take issue) and *You know what, I don't think...* (argue) (in softened disagreement).

When dealing with a friend, the participants were less restrained when demonstrating strong disagreement and overwhelmingly adopted aggressing strategies such as *That's what you think* (challenge), *No way! Read it again* (challenge) and *You're always against what I do* (criticise). However, with softened disagreement with a friend, the participants largely chose persisting strategies such as *Okay thanks for your feedback but I tried hard with this paper* (justify) and *You know it depends on your perspective* (take issue). The answers also reveal a strong use of the informal verb *get* as in *I get what you mean but...* (argue), *I get you but...* (argue) and *ah, ok, I get your point* (argue). There was also the frequent use of the verb *see* as in *I see your point but...* (argue), *I see what you mean but...* (argue) and *I see what you mean, bro but, I'm not sure about that* (argue).

These results indicate that interactants were sensitive to the context when choosing aggressing, persisting or acquiescing strategies. However, the results suggest that respondents would more often than not argue with teachers (persisting strategy) and challenge friends (aggressing strategy). This may reflect a limited use of the pragmatic options available.

Language function in disagreement

When examining the language function behind the disagreement i.e. ideational or interpersonal (interactional or person), respondents heavily focused on the interactional as can be seen in the table below:

Table 2. Language function behind the disagreement strategy

| | Ideational | Interpersonal | | No response |
|------------------------------------|------------|---------------|--------|-------------|
| | | Interactional | Person | |
| Strong disagreement with teacher | 2 | 11 | 13 | 1 |
| Softened disagreement with teacher | 4 | 16 | 6 | 1 |
| Strong disagreement with friend | 3 | 20 | 1 | 3 |
| Softened disagreement with friend | 1 | 17 | 6 | 3 |
| Total number of participants | | | | 27 |

The results indicate that, whether it be with a teacher or a friend, both strong and softened disagreement was largely centred on the interactional function of language rather than on the ideational and on the draft itself. For instance, with softened disagreement with the teacher, comments ranged from the emphatic *Could I know why?* and *You made your point but...* to the more conciliatory *I'm not quite sure you share the same point of view* and *Mmm, it depends on how you've looked at.....* When told that a piece of work is not up to standard, it might be expected that the student would seek clarification, ask for further advice or discuss why the teacher or the friend has reached that conclusion rather than openly challenge the person giving the feedback.

The focus by the speaker on Halliday's person function of language in strong disagreement with the teacher included *I worked really hard* and *Why? I don't think I did it wrong*. When receiving feedback, one might not expect students to play such a defensive role and be more open to improving their academic work.

Investment and involvement

The results indicate that the respondents demonstrated a high level of investment whilst their involvement tended to be direct, explicit with little use of either upgraders or downgraders.

In terms of investment, respondents projected a strong identity when expressing disagreement. In strong disagreement with a teacher, 18 respondents provided communicatively complete and elaborated answers that convey authoritativeness and demonstrated the ability to remain firm in their convictions as can be seen in the following responses: *Can we go through it? I have a different opinion*; *Would you mind enlightening me? What do you want with this project?* and *I'm sorry sir but based on the notes I have from previous lessons I believe that I covered all the points in a very academic and accurate way the assigned task*. The responses indicate that a large number of the EFL users come across as confident in what they are saying and ready to defend their work.

In softened disagreement with a teacher, 12 respondents came across as ready to concede to the teacher's point of view but equally ready to defend their own position as can be seen in: *I see your point but I think it is not that bad*; *I see your point, but in my opinion.....*; *I see your point but I think...;* and *I can see your point but I believe there may be....* These respondents can be seen as conciliatory but at the same time assertive in wanting to discuss their work. However, many interactants seemed uncertain regarding how they projected themselves e.g.

Mmm probably if I do what you say I'd be complete and Mmm. It depends on how you've looked at it.

In strong disagreement with a friend, all but one respondent voiced a strong sense of identity as seen in the following examples: *No way! It's not that bad; We have to agree to disagree. I worked hard on this; and You're always against to what I do.* The interactants had no difficulty in defending their *face* (Goffman 1967) amid criticism from a friend.

In softened disagreement with a friend, 13 respondents came across in the same conciliatory way as they did with the teacher i.e. they accepted the other's point of view but still remained firm e.g. *I see what you mean, bro but, I'm not sure about that; Man, I see what you mean but you know I like to do things my way; and Okay thanks for your feedback but I tried hard on this paper.* However, other respondents were less sure of themselves: *You know it depends on your perspective and I don't think the same.*

In terms of involvement, respondents were responsive to the situation and the addressees as can be seen in the table 3:

Table 3. Involvement: Expression of directness & explicitness

| | Direct | Explicit |
|------------------------------------|--------|----------|
| Strong disagreement with teacher | 20 | 22 |
| Softened disagreement with teacher | 13 | 12 |
| Strong disagreement with friend | 24 | 23 |
| Softened disagreement with friend | 8 | 10 |
| Total number of participants | | 27 |

As to be expected, directness was a notable feature in strong disagreement e.g. (with a teacher) *But why? I'm totally disagree [sic] and Would you mind enlightening me. What do you want with this project?* and (with a friend) *You're wrong, I don't think this is correct and if you checked the info, you could see what I'm trying to tell you.* At the same time, explicit involvement was a feature in all of the situations. For instance, softened disagreement with a teacher included *I see your point but I think it is not that bad* and *You made your point but...* In softened disagreement with a friend, responses included *I get what you mean but* and *ah, ok, I get your point, but*

In terms of upgraders and downgraders, respondents demonstrated a limited use of intensifiers and mitigators as can be seen in the table 4:

Table 4. Use of upgraders and downgraders

| | Upgraders | Downgraders |
|------------------------------------|-----------|-------------|
| Strong disagreement with teacher | 6 | 13 |
| Softened disagreement with teacher | 4 | 10 |
| Strong disagreement with friend | 1 | 4 |
| Softened disagreement with friend | -0- | 7 |
| Total number of participants | | 27 |

The use of upgraders and downgraders was not a particularly strong feature since out of a possible 108 replies, there were only 11 upgraders and 34 downgraders. The greater part of the upgraders and downgraders were used in interaction with the teacher. The most common upgraders were *really* (4 times); *quite* (3 times) and *totally* (2 times). Downgraders included: *think* (12 times), *well* (3 times) and *believe* (3 times). With a friend, one upgrader (the word *totally*) and one downgrader (*think* used four times) were employed in strong disagreement. In softened disagreement, only two downgraders were used: *think* (four times) and *well* (three times). The use of *think* four times in both strong and softened disagreement

suggests little change in overall strategy among the respondents even though they were not used by the same respondents in strong and softened disagreement.

Discussion

In analysing the results, the first finding is that the vast majority of respondents could formulate a response in the four contexts. Furthermore, the respondents used a range of pragmatic resources to express disagreement: *stance*, *investment* and *involvement*. However they are used to different degrees.

An analysis of *stance* shows the utilization of a limited number of speech acts were principally limited to giving contrary opinions, arguing and disagreeing. Both strong and softened disagreement with a teacher was marked by voicing a negative opinion. There was more arguing with the teacher in strong disagreement. Participants often used the verb *disagree* as in *I totally disagree* and *I'm sorry to disagree*. These findings suggest that respondents are aware of disagreement strategies but do not realise that target-language users more often than not do not openly use the verb *disagree* when expressing disagreement. Disagreement in the study was frequently characterised by token agreement followed by disagreement, apologising for taking a contrary position and hesitation with the use of *mmm*. Therefore, respondents demonstrated a narrow repertoire with regard to employing speech acts but showed a wider range of disagreement strategies.

Furthermore, with regard to aggressing, persisting or acquiescing strategies, the respondents did use different strategies depending on the addressee. With the teacher they were more careful when disagreeing than with a friend. However, when they were interacting with the same addressee there was less variation. For instance, persisting was the most usual strategy when dealing with a teacher whether it be for strong and soft disagreement. Respondents showed more variation with friends as they demonstrated aggressing with their peers in strong disagreement whilst using persisting in softened disagreement. One might have expected to have seen a wider use of options given that one would not have expected the majority of respondents to treat all their friends through aggressing. Even though a friend offers strong criticism, there is still the option of replying by acquiescing or persisting. When analysing the responses in terms of language functions, the relationship is highlighted rather than the assignment itself. There was a stronger focus on disagreeing (interactional function) rather than on discussing the work itself or how it might be improved. This focus on the interactional function in both strong and soft disagreement with a teacher and a student suggest that interactants rely on the same language function irrespective of context and/or the addressee.

An examination of investment reveals that the respondents interacted as self-confident and able to get their point across when it involved strong disagreement. They were less certain of themselves with softened disagreement. This suggests that the participants do not have a problem in expressing themselves antagonistically but were unsure of themselves when they had to come across less forcefully.

Regarding involvement, the EFL users were direct and explicit when engaged in strong disagreement. They were less direct and more implicit with regards to softened disagreement which suggests that they have the pragmatic resources to moderate their involvement depending on the context and the addressee.

Besides the restricted use of upgraders and downgraders, there was not a significant difference between the use of strong and softened disagreement especially when interacting with the teacher. In strong disagreement, six upgraders were used whilst with softened disagreement four were employed. In strong disagreement with a friend, 13 downgraders were used compared to ten in softened disagreement. This suggests that the participants do not see

upgraders and downgraders as key pragmatic resources that can be used to intensify or soften a speech act. With friends, there was an increase in downgraders from four in strong disagreement to seven in soft disagreement. However, their scant use suggests that the respondents did not feel that they needed to soften speech acts with friends.

Conclusions

The results and analysis indicate that most respondents provided an analysable response when asked to disagree in the target language. This suggests that the interactants were able to perceive an antagonistic situation and make the necessary judgement in a given context and have a range of pragmatic resources with which to express dissent. In the four contexts, there was only a maximum of three respondents in each situation who could not formulate a response. Given these results I was able to analyse how EFL users expressed disagreement and answer my overarching research question regarding how EFL users react when faced with a difficult and seemingly antagonistic situation.

When conveying *stance*, respondents used a limited number of speech acts and overused explicit disagreement strategies such as *I disagree* which are used to a limited degree by target-language speakers. Whilst a range of aggressing (e.g. challenging), persisting (e.g. justifying) or acquiescing (e.g. complying) strategies were used by the interactants, there was a lack of variation according to the addressee. With regards *investment* and *involvement*, interactants were surer of themselves in transactional contexts i.e. with the teacher, than in interpersonal situations where they have had less exposure to target-language use. This seemed to be reinforced by the lack of upgraders and downgraders which would enable EFL users to increase or soften the force of their participation.

Obviously, reactions in the classroom may not be mirrored in real-life contexts where interactants may be under even more pressure to react instantly and with little preparation. Nevertheless, the results reveal how the EFL users intended to react and that perhaps learners should have had more pragmatic resources at their disposal in order to negotiate difficult and antagonistic situations. Further research needs to determine whether EFL users have the appropriate pragmatic resources but cannot access them or whether they are in fact limited by a lack of pragmatic knowledge.

References

- Bardovi-Harlig, K. (2001), Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? In Rose, Kenneth and Kasper, Gabriele *Pragmatics in Language Teaching* (13 - 32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Beebe, L. M. and Waring, H. Z. (2005), Pragmatic Development in Responding to Rudeness. In Frodsen J. & Holten, C. (eds.), *The Power of Context in Language Teaching and Learning* (pp. 67 - 79). Boston, MA: Heinle.
- Bourdieu, P. (1977), The economics of linguistic exchanges (trans. R. Nice), *Social Science Information*, XVI, 6, 645 - 668.
- Brown, P. and Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. (2008). Teaching and assessing L2 pragmatics: what can we expect from learners? *Language Teaching*, 41: 2, 213 - 235.
- Domenici, K. & Littlejohn, S. W. (2006), *Facework: Bridging theory and practice*, Thousand Oaks: Sage.
- Edelmann, R. J. (1994) Embarrassment and blushing: factors influencing face saving strategies. In Ting-Toomey Stella (ed.) (1994), *The challenge of facework: Crosscultural and interpersonal issues*. (231 - 267) Albany: State University of New York Press.
- Goffman, E. (1963), *Behavior in Public Places*, New York: Free Press.
- Goffman, E. (1967). *Interactional Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*, Garden City, New York: Anchor / Doubleday.

- Goffman, E. (1981), *Forms of talk*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Graham, Sage L. 2007. Disagreeing to agree: Conflict, (im)politeness and identity in a computer-mediated community. *Journal of Pragmatics* 39(4): 742–759.
- Halliday, M. A. K. (1969), Relevant Models of Language, *Educational Review*, Vol. 22, 1969 - 1970.
- Halliday, M. A. K. (1975), *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*, London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1973/1997). Language in a social perspective. In N. Coupland, & A. Jaworski (Eds.), *Sociolinguistics: A reader and coursebook* (pp. 31 - 38). Basingstoke: Macmillan. (Chapter originally published as an article in 1973.)
- Haugh Michael (2015). *Im/Politeness Implicatures*, Berlin: De Gruyter Mouton
- House, J. & Kasper, G. (1981). Politeness Markers in English and German. In Coulmas, F. (Ed.), *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech* (pp. 157 - 185). The Hague, The Netherlands: Mouton Publishers.
- Jaffe, A. (2009). Introduction: The Sociolinguistics of stance. In Jaffe, A. *Stance: sociolinguistic perspectives* (pp. 1 - 28), New York: Oxford University Press.
- Kasper, G. & Rose, K. (2001) Pragmatics in language teaching. In Rose, K. and Kasper, G. *Pragmatics in Language Teaching* (1 - 9). Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M, Matthiessen, C.& Slade, D. (2010); 'Discourse Analysis' in Schmitt, N., *An Introduction to Applied Linguistics*, London/New York: Routledge.
- Malamed, L. (2010). Disagreement: How to disagree agreeably. In A. Martínez- Flor & E. Usó-Juan (Eds.), *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues* (pp. 199–216). Philadelphia, PA: John Benjamins
- Mead, G. W. (1934). *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago: University of Chicago Press.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: gender, ethnicity and educational change*, Harlow, England: Pearson Education.
- Paramasivam, S. (2007). Managing disagreement while managing not to disagree: polite disagreement in negotiation discourse. *Journal of Intercultural Communication Research*. 36(2), 91-116.
- Pellegrino Aveni, V. (2005), *Study Abroad and Second Language Use*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schnurr, S. (2010). Humour. In M. A. Locher & S. L. Graham (Eds.), *Interpersonal Pragmatics* (pp. 307 - 326), Berlin/New York: De Gruyter Mouton.
- Spencer-Oatey, H. (2008). Face, (Im)Politeness and Rapport. In Spencer-Oatey Helen (ed.). *Culturally speaking: Culture, communication and Politeness theory* (pp. 11 - 47). London: Continuum.
- Walkinshaw, I. (2009). *Learning politeness: disagreement in a secon language*, Oxford: Lang.
- Zhu, W, and Boxer, D. (2012) Disagreement and sociolinguistic variables: English as a Lingua Franca of Practice in China. In Félix-Brasdefer, J. C, & Dale, A. K., *Pragmatic Variation in First and Second Language Contexts: Methodological issues* (pp. 113 - 140). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.





El presente y el futuro de la formación docente permanente del profesorado universitario

The present and future of constant University teachers training

Zoia Bozu y Francisco Imbernón
Universidad de Barcelona

Información adicional sobre este manuscrito escribir a:
zoiabozu@ub.edu; fimbernon@ub.edu

Como citar este artículo:

Bozu, Z. & Imbernón, F. (2016). El presente y el futuro de la formación permanente docente del profesorado universitario. *Educación y ciencia*, 5(45), 94–105.

Fecha de recepción: 26 de abril de 2016
Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2016

Resumen

El propósito de este trabajo es proporcionar una revisión teórico-reflexiva acerca de la temática de las tendencias actuales y los retos de futuro en la formación docente permanente del profesorado universitario. El estudio ha utilizado el análisis documental como base para la investigación. El texto se sustenta en un riguroso análisis de los diferentes planes de formación docente permanente que proponen los Institutos de Ciencias de la Educación de las universidades españolas. El análisis realizado permite hallar que, en cuanto a tendencias de formación en España y seguramente en Europa, esta avanza hacia la adaptación a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior. También es interesante apuntar que la formación del profesorado avanza hacia la reflexión sobre la propia práctica, un reto de futuro que se está potenciando pero al que aún le queda camino por recorrer.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), formación docente, actividades de formación, planes de formación, análisis documental

Abstract

The purpose of this paper is to provide a theoretical and thoughtful review on the subject of current trends and future challenges in the constant teacher training of University teachers. The study used documentary analysis as a basis for research. The text is based on a rigorous analysis of the different plans of permanent teacher training institutes offering of educational sciences of the Spanish universities. The analysis allows finding that, in terms of trends in training in Spain and probably in Europe, it is moving towards adaptation to the requirements of the European Higher Education Area. It is also interesting to note that teacher training is moving towards reflection on their own practice, a future challenge that is powering but still has some way to go.

Keywords: European Space of Higher Studies (ESHS), teacher training, training, curriculum, documentary analysis

Introducción: contextualización y problemática del estudio

El siglo XXI se está identificando por los constantes cambios que se están produciendo en el mundo en cuanto a sociedad, política, economía, tecnología, educación y trabajo (Peters, 2000). De acuerdo con Palomares Ruiz (2004) las características del siglo XXI son: la globalización como concepto emergente, la imposición de modelos de vida y pensamiento transmitidos por los medios masivos de comunicación, el debilitamiento de la autoridad, el importante papel de la información como fuente de riqueza y poder, el tremendo incremento en el avance tecnológico, el aumento del individualismo, la obsesión por la eficacia y el paso de una sociedad tecnológica a una sociedad del conocimiento.

Con base en lo anteriormente expuesto se percibe como reto a enfrentar, la necesidad de preparar a las nuevas generaciones de profesores para que sean capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, que sean capaces de aprender en diferentes contextos y modalidades y a lo largo de toda la vida y que puedan entender el potencial de lo que van aprendiendo para que puedan adaptar el conocimiento a situaciones nuevas.

En este marco podemos constatar que la formación de profesorado universitario en España resulta muy heterogénea y no acaba de asentarse como condición estratégica para la mejora profesional de los docentes. Parece que se presuponga el hecho de que el conocimiento de la materia hace al profesor competente para impartirla, sin la necesidad de una preparación psicopedagógica previa. Sin embargo, hay que decirlo que la formación docente ha empezado a tomar relevancia en los últimos años aunque las políticas educativas no regulan la formación pedagógica a la Universidad. Ha sido a raíz de la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior que se han iniciado evaluaciones, planificaciones estratégicas y otros planes que revisen el estado de la cuestión en esta línea y planteen propuestas que pretende formar sobre supuestas carencias que tienen los docentes para la realizar sus nuevas actividades profesionales. Prueba de ello es el hecho de que un gran número de universidades han puesto en marcha a través de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) diversos programas para la formación docente de su profesorado.

Es en este contexto se enmarca nuestro estudio realizado mediante el análisis documental de propuestas de formación de diferentes universidades españolas y que pretende proporcionar una revisión teórico-reflexiva acerca de la temática de las tendencias actuales y los retos de futuro en la formación docente permanente del profesorado universitario llamadas a satisfacer las necesidades que la sociedad del conocimiento demanda de la universidad del siglo XXI.

¿Para qué es necesaria la formación docente del profesorado universitario?

El profesorado actual no puede y no debe seguir formándose y actuar como el de los tiempos pasados. En la sociedad del conocimiento y la información han evolucionado los conocimientos, su forma de producción y transmisión y los estudiantes son cada vez más heterogéneos, la vida laboral es cada vez más dinámica y cambiante y por lo tanto, no podemos esperar que lo único que permanezca sean los profesores y su forma de enseñar en una zona de confort. En consecuencia a ello, las universidades de hoy en día deben estar inmersas en un proceso de innovación y cambio en el ámbito pedagógico mediante una nueva formación.

Los profesores y las profesoras universitarias necesitan una formación específica que les permita desempeñar lo mejor posible la función docente. No tiene sentido que el profesorado universitario, entre cuyas funciones principales se encuentra la docencia, no

reciba una formación docente pedagógica, tanto inicial como permanente, similar a la que recibe el profesorado del resto de los niveles del sistema educativo.

La complejidad de la función docente en la universidad reclama una sólida formación disciplinar, pero reclama también una capacitación en el conocimiento didáctico del contenido para asumir determinadas habilidades básicas, bien de carácter personal como de índole técnica o instrumental, directamente relacionadas con la actividad docente.

En muchos países europeos, entre los cuales encontramos España, la preocupación por la formación en la docencia del profesorado universitario no tiene un respaldo legislativo. Parece que se presupone el hecho de que el conocimiento de la materia hace al profesor competente para impartirla, sin la necesidad de una preparación psicopedagógica previa. Debido a esta falta de formación para la docencia, el profesor universitario ha ido elaborando su propia teoría pedagógica personal a través de otras fuentes alternativas de información procedentes principalmente de su propia experiencia como estudiante, su experiencia personal como profesor y del intercambio de opiniones con otros colegas. En consecuencia, podemos afirmar que el profesorado universitario aprende su función docente a través de un proceso de socialización empírica que crea un esquema mental en parte intuitivo, autodidacta y que sigue la rutina o el ejemplo reproduccionista de los experimentados. Es un círculo vicioso.

A pesar de ello, algunos profesores y profesoras logran convertirse en excelentes docentes, otros, en cambio, repiten las mismas pautas pedagógicas que aprendieron y que sufrieron como estudiantes, centrando su actividad pedagógica en el dictado de apuntes y en el examen memorístico tradicional, de esta forma perpetúan el mismo modelo pedagógico que utilizaron sus profesores, sin plantearse alternativas de cambio.

A pesar de todas las deficiencias mencionadas, desde hace algunos años se constata un cambio en este sentido tanto en el ámbito nacional como internacional. Prueba de ello, es el hecho de que en muchas universidades, tanto de España como del extranjero, se están desarrollando iniciativas para mejorar la docencia poniendo en marcha programas para formar inicialmente y de forma continuada al profesorado universitario.

Las experiencias sobre la formación pedagógica del profesorado universitario, ya sea por las diferencias culturales de cada país o por la especificidad de cada universidad, no son uniformes ni similares entre ellas. Lo ideal sería tender hacia la conformación de unas pautas generales de formación pedagógica del profesorado, de un modelo que parta de una negociación entre las propuestas institucionales (ofertas de doctorado o master en docencia, o en otros términos “formación ofertada”) y las propuestas o iniciativas de los profesores y los departamentos (“formación a demanda”). O, dicho en otras palabras, una negociación entre la formación que viene de “arriba-abajo” y la que surge de “abajo hacia arriba”.

La formación permanente del profesorado

La formación permanente del profesorado es un elemento o una fase integradora en el proceso de desarrollo profesional que conforma la vida profesional de los docentes universitarios. En este sentido, la formación y la actualización permanente del profesorado universitario constituyen uno de los aspectos importantes y quizás más olvidados de su carrera académica. Sin embargo, este aspecto adquiere una especial relevancia en un momento en el que la calidad del sistema universitario y su excelencia académica parece ser el objetivo central de la Universidad para el siglo XXI.

Consideramos, por lo tanto, que es necesaria esta actualización permanente del profesorado, a pesar de su actitud reservada o negativa a veces ante cualquier aspecto pedagógico, aún más cuando nos enfrentamos a los retos del espacio europeo de educación superior y de la sociedad del conocimiento.

Intentando dar respuesta en qué medida es necesaria la actualización del profesor universitario en materia docente, nos encontramos con muchas razones objetivas que justifican esta necesidad entre otras encontramos:

- El rapidísimo cambio y evolución en el conocimiento (Fundación Santillana, 2001: 9).
- La aparición de nuevas tecnologías (CRUE, 2000:463).
- Los cambios sufridos en la psicología y formación previa del estudiante (Michavilla, 2000).
- La necesidad de conocer cómo se aborda la docencia en otros centros universitarios nacionales o extranjeros.
- La existencia de situaciones particulares en algunos profesores que hacen necesaria su preparación específica.

A pesar de las razones enumeradas y otras que vienen a justificar la necesidad de una formación y actualización permanente del profesorado universitario, esta se encuentra con ciertos obstáculos o problemas que repercuten en su desarrollo normal. Estos problemas se pueden agrupar en dos grandes bloques: institucionales y propios del profesorado (Sánchez Núñez, 2002).

a. Entre los *obstáculos institucionales* podemos citar los siguientes:

- La Universidad se está mercantilizando, por lo que todos los cambios van dirigidos a aspectos de tipo administrativo o técnico, con escasa incidencia en el desarrollo profesional del docente.
- La escasa implicación institucional de la universidad en la formación pedagógica de sus profesionales, al no considerar esta formación como parte de sus prioridades y como intrínseca de la profesión docente.
- Para promocionar en el sistema universitario se valora más la investigación que la docencia, y por lo tanto el escaso valor de las actividades docentes en la selección y promoción académica.
- La carga lectiva en exceso, sobre todo para el profesorado novel y la falta de flexibilidad organizativa hacen que este carezca de tiempo para su formación.

b. En lo que a los *obstáculos destacados por los propios profesores* identificamos los siguientes:

- El predominio de la cultura individualista en las universidades dificulta la investigación compartida y las actividades colectivas de mejora personal e institucional.
- La resistencia al cambio, debida, entre varios motivos a: a) la uniformización de los métodos didácticos; b) la inexistencia de una formación inicial fundamentada en la importancia de la innovación educativa; c) una enseñanza más centrada en planteamientos teóricos que en procesos de intervención.
- La inexistente de motivación del profesorado para su mejora docente.

Un breve recorrido por el panorama español de la formación permanente del profesorado

Para empezar, queremos aclarar que entendemos por “formación” un conjunto de decisiones, actividades y recursos que la institución universitaria organiza sistemáticamente para mejorar las competencias profesionales de su personal.

Contextualización de la formación permanente

Actualmente, en el contexto de nuestra sociedad con los nuevos retos de la educación universitaria y la diversidad de nuevas funciones y tareas del profesorado, los objetivos de la formación docente se articulan, especialmente, en torno a:

Los cambios en la institución universitaria

De los cambios profundos acontecidos en la Institución Universitaria, destacamos los siguientes aspectos relevantes:

- El nuevo concepto de formación a lo largo de toda la vida (lifelong learning) que obliga a una redefinición de la universidad no como etapa final de formación sino como formación básica que sienta los cimientos para seguir aprendiendo.
- La globalización e internacionalización de la formación superior.
- La posición de la universidad en la nueva sociedad del conocimiento, lo que le exige la innovación en las formas de generación y transmisión de conocimiento.
- Los cambios en el lenguaje y los conceptos añadidos a él. Así, hablamos de acceso, créditos, módulos, prácticas, autoformación, tecnología, salidas del sistema, competencias, rentabilidad, competitividad, calidad, valor añadido, homologación, etc., cuando antes nos referíamos a selección, estudiantes, materias, asignaturas, clase magistral, proceso guiado, medios didácticos, colocación, nivel académico, financiación, científicidad, igualdad de oportunidades, etc.

Cambios en la tarea educadora de la Universidad

Las demandas de la sociedad actual plantean un nuevo modelo de formación menos vinculado a contenidos específicos y especializados. Se requiere, por el contrario, una formación más polivalente, flexible (presencial, semipresencial y a distancia), de intercambio de experiencias, de proyectos de innovación y centrada en la capacidad de adaptación a situaciones diversas y a la resolución de problemas.

El proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior

Se propone un cambio de modelo educativo o de enfoque docente caracterizado por los siguientes elementos:

- Centrado en el aprendizaje del alumnado. Se trata de pasar de un proceso basado en la clase magistral centrada en el docente a un proceso basado en la participación activa del estudiante.
- Cambio de mentalidad docente: el profesor deviene un tutor, guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin obviar la información académica. El problema no es la información sino quién la da y cómo la da.
- Orientado hacia el desarrollo de competencias transversales y específicas. Será tan importante el contenido como el método que se transmite.
- Con referencia a prácticas profesionales.
- Con preocupación por los resultados académicos para mejorar su enseñanza.

En consecuencia a todo ello constatamos que, las actuales propuestas de formación docente del profesorado universitario están dirigidas a mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la calidad de la enseñanza de sus profesores y, para ello se marcan como finalidades:

- Ofrecer soporte a los profesores universitarios en el desarrollo de procesos de innovación y adaptación a las directrices de una nueva forma de ver la docencia.
- Promover el intercambio entre el profesorado como modalidad formativa.
- Promover espacios de reflexión y debate sobre la mejora y la innovación en la docencia a través de grupos de innovación y proyectos de innovación docente.
- Facilitar la aproximación y el conocimiento de metodologías innovadoras en la docencia que promueven el aprendizaje activo de los estudiantes.
- Desarrollar y difundir materiales de soporte a la docencia.

Contenidos, modalidades y duración de la formación

Muchos estudios, publicaciones y eventos de difusión científica (congresos, jornadas y seminarios) reflejan la inquietud de los docentes universitarios por innovar los procesos de trabajo y las prácticas en las aulas universitarias. La docencia universitaria se empieza a ver como una función o un proceso multidimensional por el cual se reconoce la importancia de una preparación pedagógica y metodológico-didáctica de los docentes en todos los ámbitos de gestión del aula (organización, planificación, metodologías didácticas, recursos, evaluación, etc.). Por lo tanto, como veremos más adelante, muchas de las actividades diseñadas para la formación permanente del profesorado universitario abarcan todos estos ámbitos pedagógicos.

Tampoco se han de olvidar la investigación y la gestión como otras funciones o responsabilidades asignadas al docente universitario y por lo tanto, se han de considerar como elementos importantes a tener en cuenta a la hora de diseñar los programas o las actividades de formación inicial y permanente.

Revisando el estado de la cuestión de la formación permanente del profesorado universitario, a través de un breve pero riguroso análisis de los diferentes planes de formación promovidos por la universidades españolas, a través de los ICEs, instituciones similares o los vicerrectorados de docencia constatamos por una parte, que se encuentran diferencias estimables cuanto a tipología de la oferta, metodologías, y por otra, que son bastantes las semejanzas encontradas cuanto a líneas de actuación.

En primer lugar, y respecto a la organización de los contenidos de los distintos planes de formación, esta gira en torno a los siguientes tipos de saberes:

- Los conocimientos (saberes conceptuales).
- Las habilidades o destrezas (saber hacer).
- Las actitudes (saber estar).
- Los valores, virtudes y rasgos de personalidad (saber ser).

En consecuencia, las temáticas de las actividades formativas se articulan entorno a los tipos de saberes mencionados, tal y como queda sistematizado en la Tabla 1.

Desde una mirada general y sintética de la gran variedad de oferta formativa de las universidades españolas, podemos afirmar o reiterar que la mayor parte de las actividades formativas destinadas al profesorado universitario responden a distintos retos planteados por el nuevo modelo de enseñanza universitaria: nuevo contexto universitario; nuevas funciones y tareas del profesorado; teorías y modelos de actuación docente (teorías del aprendizaje, diseño curricular, metodologías docentes, evaluación...); creación y empleo de recursos para el aprendizaje y la enseñanza, etc.

Tabla 1. La organización del contenido de la formación permanente: Tipos de saberes y temáticas de las actividades formativas.

| Tipos de saber | Temáticas de las actividades formativas |
|---|---|
| Conocimientos (saberes) | <p>El contexto universitario actual: Retos y dilemas actuales de la educación universitaria; La universidad en la sociedad del conocimiento; El proceso de convergencia al ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR; Modelos de universidad: la transformación de la universidad del enseñar a la universidad del aprender, etc.</p> <p><i>De una formación en contenidos disciplinares específicos pasamos a una formación por competencias generales y específicas.</i></p> <p>Perfil profesional del docente universitario. Nuevas funciones y tareas: Del profesor como instructor y transmisor del saber al profesor como facilitador, guía, tutor, acompañante del alumno en el proceso de aprendizaje; Crear condiciones, escenarios y recursos de aprendizaje, Evaluar el proceso y el producto de aprendizaje, Motivar el alumno etc.</p> <p>Una nueva pedagogía y/o didáctica universitaria. Teorías y modelos de actuación docente: Teorías del aprendizaje, Planificación y diseño curricular; Metodologías docentes innovadoras y uso pertinente de las Tics; Tutoría y aprendizaje autónomo guiado; Uso estratégico de la evaluación: evaluación continua, evaluación de competencias, etc.</p> <p>Otros temas: Investigación e innovación educativa; ética docente; educación emocional, etc.</p> |
| Habilidades y destrezas (saber hacer) | <p>Competencias docentes generales: competencias comunicativas; habilidades interpersonales para trabajar en equipo; características y habilidades personales básicas.</p> <p>Competencias docentes específicas: Planificar y gestionar la formación por competencias; Elaboración y/o uso de materiales y recursos didácticos, especialmente recursos multimedia; Tutorizar a los alumnos en las áreas personal, académica y profesional; Evaluar el aprendizaje y la enseñanza de forma pertinente, válida y fiable: evaluación continua del proceso aprendizaje-enseñanza y evaluación final de los resultados obtenidos; Investigar e innovar sobre la práctica docente.</p> |
| Actitudes, valores y virtudes (saber estar y ser) | <p>Actitudes a desarrollar: De escucha y ayuda; de atención e interés; de comprensión y exigencia; de valoración y estima; de disponibilidad y generosidad; de aceptación y respeto; de autoridad democrática y participativa; compromiso e implicación; actitud reflexiva y crítica; apertura al cambio y mejora continuada; de solidaridad y servicio a los demás, etc.</p> <p>Valores y virtudes como “ethos”, hábitos, carácter o modo de ser del profesional docente: Integridad moral; responsabilidad social; honestidad; equidad y justicia distributiva; objetividad; prudencia; paciencia; tolerancia; espíritu de trabajo.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

A título de ejemplificación, presentamos a continuación, algunos ejemplos concretos de actividades formativas destinadas para la formación y actualización permanente del profesorado universitario. A saber:

Tabla 2. Propuestas de actividades formativas incluidas en los planes de formación permanente del profesorado universitario

| Plan de formación | Ejemplos de actividades formativas |
|-----------------------------------|---|
| Universidad de Barcelona | Como aprenden los estudiantes: estrategias de aprendizaje. El aula conectada: estrategias didácticas de trabajo en red en el entorno Moodle Como mejorar las clases universitarias. Comunicación, participación y motivación del alumnado y soporte con las herramientas Web 2.0. |
| Universidad de Lérida | El aprendizaje centrado en el alumno: estrategias participativas en el aula universitaria Guías docentes: contenido y elaboración El proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias: de las competencias de titulación a los resultados de aprendizaje de la asignatura. |
| Universidad Politécnica de Madrid | Coaching-proyect Gestión de equipos: liderazgo y motivación Aprendizaje activo en grupos numerosos Los estilos de aprendizaje y sus aplicaciones didácticas Gestión y evaluación del aprendizaje. La tutoría en la educación superior |
| Universidad de Zaragoza | La innovación, indicador de calidad en la enseñanza universitaria Cómo motivar e implicar a los estudiantes en sus estudios y su profesión La metodología “Aprendizaje-servicio” en asignaturas, titulaciones y TFG. |
| Universidad de Salamanca | Mejorar la docencia universitaria. “Innovación de la sesión expositiva y fomento de la participación del alumnado” La elaboración de las rúbricas para la evaluación de competencias Comunicación e interacción personal en la tutoría universitaria |

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, en cuanto a la duración de las actividades, esta es variable según la institución que las programa, la temática, los destinatarios, la metodología pero, en general varían entre un mínimo de 2 horas de formación y un máximo de 60 horas, como plantea en algunos de sus cursos la Universidad de Santiago de Compostela. A estos se añaden los cursos de larga duración, tipo postgrado y másteres, etc.

Finalmente, para sistematizar la diversidad de la oferta formativa a nivel nacional, constatamos que existe una tendencia mayoritaria que consiste en ofrecer un abanico de diferentes modalidades formativas que intentan ajustarse a las variadas necesidades o demandas tanto individuales como institucionales: distintos cursos, talleres, seminarios, conferencias, jornadas de un día sobre temáticas, tal como lo hemos mencionado en los párrafos anteriores, enfocadas hacia la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior por parte de los profesores universitarios.

Asimismo, y más allá de la formación ofertada enumerada anteriormente, constatamos también la potenciación de una formación según demanda. Es decir, a partir de las peticiones realizadas por grupos de profesores que pertenecen, en unos casos a un mismo departamento

o facultad, y que se caracterizan por incidir en un problema concreto al que desean dar respuesta desde la acción formativa, se ofrece una formación adecuada que viene a dar respuesta a esas necesidades. Por último evidenciamos la existencia de la modalidad formativa del asesoramiento. La idea de base de esta modalidad de formación es la de “acompañar”, tanto a profesores como a instituciones (centros, departamentos, coordinadores, etc.) en su proceso de aprendizaje o mejora. En cuanto a ejemplos concretos de asesoramiento al profesorado universitario, como modalidad formativa, evidenciamos las siguientes posibles actividades a desarrollar: observar una clase de teoría, práctica, seminario; diseñar un programa de la asignatura; centrarse en alguna situación pedagógica problemática; ayudar en la redacción de publicaciones sobre resultados de las innovaciones; ayudar en la redacción de un proyecto de innovación; ayudar en la elaboración de un portafolio docente, etc.

Metodologías de la formación

Si tradicionalmente la formación docente del profesorado se ha visto envuelta en prácticas institucionales deterministas y uniformes, es decir en una racionalidad técnica que promueve un modelo de formación aplicacionista normativo y de entrenamiento mediante cursos y seminarios estándar, el contexto actual permite que se cuestionen una serie de aspectos o elementos nuevos que dan lugar a un nuevo pensamiento formativo. Es decir, permite que se cuestionen las metodologías centradas en el docente, o sea, superar las prácticas formativas basadas en procesos de experto academicista donde el alumnado es sólo objeto en su propio proceso formativo, desempeñando un papel pasivo e ignorante. El docente es el principal protagonista de la formación.

La situación actual indica la necesidad de influir en nuevas propuestas de formación del profesorado, entre las cuales destacamos:

- Metodologías innovadoras: La capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico mediante la reflexión crítica en la práctica y sobre la práctica docente. Es necesario buscar estrategias en las que se articule correctamente la teoría y la práctica, se priorice la reflexión e indagación en diálogo permanente con los colegas y se tengan en cuenta las concepciones de los profesores sobre su práctica como materia de base para la formación.
- Contextualizadas: La formación del profesorado universitario es eminentemente contextual, ya que el desarrollo de las personas tiene lugar en un contexto social e histórico que influye en su naturaleza. Por lo tanto, se deben tener en cuenta las diversas situaciones, tipos de enseñanza, etc.
- Variedad e integridad: Es decir, ofrecer fórmulas diferentes y flexibles pero con un sentido integral, en el que se aborden todas las facetas de la profesión, y sostenido en el tiempo. La formación docente universitaria ha de abordar factores emocionales (autoestima, seguridad del docente), sociales o ambientales (relacionados con los colegas y el alumnado, colegialidad participativa y no artificial).
- La entrada en el campo de la teoría de la colaboración como proceso imprescindible en la formación del profesorado (la creación de comunidades de práctica y conocimiento entre el profesorado, etc.).
- Metodologías que fomenten la potenciación de equipos de intercambio de reflexión didáctica, interdisciplinar e interdepartamental.

Ahora bien no todos los profesores de Enseñanza Superior tienen las mismas necesidades de formación docente o la misma combinación de elementos laborales. Algunos sólo enseñan cursos que otros han diseñado, otros diseñan y gestionan módulos, y otros gestionan programas o titulaciones completas. Más allá de las variaciones en las responsabilidades docentes, evidenciamos algunos aspectos generales que han de tener en

cuenta y que podrían ser de ayuda para ellos en su proceso de formación pedagógica y didáctica. Veámoslas:

Tabla 3. Consejos para los docentes universitarios.

| Es necesario evitar | Es necesario estimular |
|--|--|
| Que la formación en la Universidad sea una simple presentación de conocimientos científicos | La formación en la Universidad ha de ser la interacción entre el profesorado y el estudiante, entre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje. El profesor/a ha de esforzarse en mejorar éstos últimos. |
| Que el comportamiento del profesorado de Universidad sea intuitivo, sea el resultado por parte del profesor de una situación coyuntural y esencialmente improvisado. | La formación en la Universidad requiere por parte del profesorado una planificación y una evaluación. |
| Que la calidad de la formación esté determinada casi exclusivamente por las cualidades científicas y de rendimiento del profesor y del alumno. | La calidad de la formación esté determinada no únicamente por la erudición científica, sino también por las actitudes y la competencia pedagógica profesional. |
| Que los estudiantes decidan por sí mismos su aprendizaje a lo largo de su carrera. | El trabajo de los estudiantes ha de estar determinado por la motivación individual, así como por la forma en que son estimulados y animados por el profesorado, y también por los contactos personales que se establecen entre ello promocionando la colaboración y la cooperación con los compañeros. |
| Que para preparar un curso o seminario, el profesorado crea que tiene suficiente con considerar los contenidos. | La planificación de las clases supone unas finalidades, preparar los medios, definir las tareas y la distribución del tiempo. Ha de ser un facilitador que crea un ambiente de aprendizaje. |
| Que la tarea del profesorado consista en presentar los descubrimientos científicos (en exposiciones magistrales), y que el estudiante haya de escuchar y tomar notas. | El profesorado, además de presentar las informaciones, ha de aportar aquellos elementos que conduzcan a una actividad individual o en grupo, y crear relaciones de retroacción y motivación para comprobar el proceso de los estudiantes. |
| Que el estudiante haya de probar la calidad de su aprendizaje reproduciendo los conocimientos adquiridos en los libros, en la bibliografía especializada y durante las clases. | En el diseño de los exámenes, el alumnado ha de probar la capacidad de aplicar lo que ha aprendido y ha de resolver de una forma reflexiva y creativa los problemas, en situaciones prácticas o simuladas. |
| Que la formación sea la tarea exclusiva del profesor y que no pueda ser evaluada objetivamente. | La formación puede ser evaluada de diversas formas; los compañeros pueden ayudar a mejorar la enseñanza con sus opiniones y también el alumnado es capaz de evaluar la enseñanza. |

Fuente: Imbernón, 2001.

Algunas consideraciones finales

Haciendo un análisis de la formación permanente del profesorado se puede concluir como las tendencias de formación en España y seguramente en Europa, avanzan hacia la adaptación a los requerimientos del espacio europeo de educación superior; se está trabajando sobre todo en el ámbito de las metodologías centradas en el alumno, los procesos de tutoría, las competencias y habilidades transversales, la evaluación de los aprendizajes y de las

competencias, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la docencia, etc. También es interesante apuntar que la formación del profesorado avanza hacia la reflexión sobre la propia práctica, un reto de futuro que se está potenciando pero al que aún le queda camino por recorrer.

Ahora bien, las propuestas de formación continua son convenientes y puede contribuir al hecho que el profesorado aborde en mejores condiciones su tarea docente, pero no son suficientes. Y a la pregunta ¿Cuáles serían algunos de los retos actuales y de futuro en la formación permanente del profesorado?, quizás podríamos dibujar algunas soluciones tales como las que enumeramos a continuación:

- Crear redes formales e informales de intercambio de experiencias y difusión de iniciativas, creación conjunta de conocimiento etc.
- Promover la formación y grupos de innovación en los propios departamentos.
- Aprovechar los espacios naturales de aprendizaje que ofrecen los departamentos para reflexionar sobre la realidad, analizarla y construir pautas y orientaciones que permitan afrontar mejora la docencia, consolidar, renovar o ajustar las viejas prácticas eficaces e innovar y formular propuestas desde la práctica... es decir, la dinámica diaria de trabajo y la cultura docente de cada departamento, facultad son fuente de creación de identidad docente y espacios de formación continua y autoformación del profesorado. Son espacios informales que reproducen costumbres, los vicios y las virtudes en relación a la actividad docente propios de cada contexto.

A modo de cierre consideramos que otro reto para el futuro de la formación sería concientizarnos que la enseñanza de calidad en el siglo XXI exige una formación de los profesores institucionalizada, integrada (disciplinas y pedagogía), inicial y a lo largo del ejercicio profesoral y, a su vez, de calidad.

Finalmente para que las universidades puedan desarrollar, en condiciones, una docencia de calidad, contextualizada a los cambios y a los retos actuales que derivan del Espacio Europeo de Educación Superior, una investigación comprometida con el cambio y la mejora de la enseñanza universitaria y una difusión del conocimiento se deberían poner en marcha diversas medidas, entre las cuales evidenciamos: aumento de recursos económicos y humanos, modificar las relaciones de autoridad, saber y poder en los departamentos, crear la posibilidad de formarse y autoformarse en la impartición docente de la disciplina, especializarse en la oferta formativa (Imbernón, 2000).

Referencias

- CRUE (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: CRUE.
- FUNDACIÓN SANTILLANA (2001). *Aprender para el futuro, Universidad y Sociedad*. Madrid: Fundación Santillana.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? Comunicación presentada en el *Ier. Congreso Internacional "Docencia universitaria e Innovación"*. Barcelona.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En G. Marcelo (Ed.). *La función docente*. Madrid: Síntesis, 27-41.
- Michavila, F. (2000). ¿Soplan vientos de cambios universitarios? *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 1 (1), 4-7.
- Palomares Ruiz, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Peters, O. (2000). The transformation of the university into an institution of independent learning. In Evans, T. y Natién D. *Changing University Teaching. Reflections on creating educational Technologies*. London, UK: Kogan Page, 10-23.
- Sánchez Núñez, J. (2002). El desarrollo profesional del docente universitario. *Revista Universidades* 22, 1-15.



La problemática de la formación docente. Caso LEP y LEPMI 90

The Problematic of Teacher Training. The Case of LEP and LEPMI 90

Saúl Reyes Sanabria

Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca

Información adicional sobre este manuscrito escribir a:

saresa@hotmail.com

Cómo citar este artículo:

Reyes Sanabria, S. (2016). La problemática de la formación docente. Caso LEP y LEPMI 90. *Educación y ciencia*, 5(45), 106–120.

Fecha de recepción: 17 de marzo de 2016

Fecha de aceptación: 13 de mayo de 2016

Resumen

El escrito contiene un análisis de la problemática de la formación docente en las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 90 (LEP y LEPMI'90), creadas en México para atender a docentes indígenas en servicio. Con el uso del método de conversación y el empleo de entrevistas no directivas, profesores de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 201-Oaxaca y diseñadoras de la UPN Ajusco reflexionan en torno al ideal formativo del programa en 1990. Al problematizar sobre la enseñanza, resultan dificultades para generar un proceso de formación acorde a las circunstancias culturales del maestro, así como para transformar la práctica docente, según lo plantea el proyecto formativo.

Palabras clave: formación de docentes, formación profesional, formación, enseñanza, docente

Abstract

The writing contains an analysis of the problem that exists in teacher training for indigenous teachers in the undergraduate teacher programs for Preschool and Primary education for Indigenous Communities, Plan 90 (LEP and LEPMI'90), which originated in México to aid indigenous teachers in service. Through the method of conversation and the use of non-directive interviews, professors at the Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unit 201-Oaxaca and designers of UPN Ajusco, reflect on their formative ideal for the program in 1990. Difficulties arose when discussing problems related to teaching, in regards to how to generate a process of formation in agreement with the cultural circumstances of the teacher, as well as to transform the teaching practice, which is the alleged purpose of the formative project.

Keywords: teacher education, vocational training, training, teaching, teachers

Introducción

En este artículo se analiza la problemática de la formación docente a partir de la reflexión de maestros y diseñadoras de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 90 (en adelante LEP y LEPMI'90 o LEPEPMI 90), creadas para atender docentes indígenas en servicio.¹

Dichas licenciaturas nacen en México con la idea de nivelar y profesionalizar docentes indígenas en un contexto distinto a la racionalidad de los planes formativos vigentes. Su novedad radicaba en la propuesta de formación y en la concepción sobre práctica docente que enaltecían la recuperación de la experiencia y reflexividad del maestro. A diferencia de otras propuestas educativas en el magisterio mexicano, las LEP y LEPMI 90 pretendieron "(...) ser una respuesta al reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística y a la problemática (...) pedagógica que representa atender a grupos escolares con características socioculturales y lingüísticas diversas (...)" (Universidad Pedagógica Nacional, s.f., p.1).²

Inicialmente, las LEP y LEPMI'90 se propusieron ofrecer formación profesional a 13, 000 maestros que desarrollaban su servicio educativo en el medio indígena y correspondía a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) atender a "(...) los maestros que han concluido la educación normal o el bachillerato" (Gigante, 1995, p.10). Para 1997 en el país existían 73 sedes, con un total de 570 asesores (formadores) de maestros indígenas (Salinas, 1997a, pp. 149 y 150).

Según Salinas y Muñoz (1999) las licenciaturas se crearon para "ofrecer una formación docente universitaria específica para los docentes que trabajan en el medio indígena, acorde con la heterogeneidad y especificidad del medio donde los maestros/maestras alumnos/alumnas [estudiante-profesor] desarrollan su labor docente (p.1)."

Para Jordá (1998) la LEPEPMI 90 se pensó para responder a "(...) las necesidades y características lingüísticas y culturales de los niños que atiende para favorecer su desarrollo integral" (p. 2). Sin embargo, lo que ocurre en el proceso formativo contradice las aspiraciones a la formación específica que surgió con el nacimiento de las licenciaturas.

En las siguientes páginas indagaremos en torno a las dificultades para renovar la pedagogía en aula. De hecho, el programa educativo tiene deudas históricas en torno a cómo se pensaba la enseñanza del maestro bilingüe. Los problemas en la formación y la práctica docente resultan más complejos de lo que supone el ideario del Plan 90, a pesar del interés por enriquecer la práctica y la formación de docentes indígenas.

Este escrito tiene dos ejes de argumentación: a) un nivel referencial que detalla aquellos aspectos contextuales que explican el surgimiento de las LEP y LEPMI'90, b) un nivel de los sujetos, donde se recupera la percepción de los actores que intervinieron en el proyecto de creación de las licenciaturas. Estos dos niveles permiten establecer los debates que dan sentido a la idea de formación que se tenía en aquellos años para formar docentes indígenas en servicio con una propuesta única e innovadora a nivel nacional.

¹ A las LEP y LEPMI'90 también se les conoce como LEPEPMI 90. Este artículo revisa los cambios en las licenciaturas antes de los efectos derivados de la implementación de las Reformas Estructurales en el país.

² El Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000 escribía: "La incorporación plena de los indígenas al desarrollo nacional, en condiciones de justicia e igualdad, demanda de toda la población general del país una actitud conscientemente antirracista, que reconozca en la diversidad de los afluentes de la conformación histórica de la Nación y en la diversidad étnica y cultural de la vida mexicana contemporánea una de las razones esenciales de la riqueza y la vitalidad de nuestra identidad nacional" (Poder Ejecutivo Federal, 1995, p.124).

Contexto

En educación indígena la escuela rural mexicana supone un importante antecedente de atención educativa a la población rural. Dicha escuela nació en respuesta a las demandas campesinas emanadas de la revolución (Universidad Pedagógica Nacional, 2000, p. 29). Ésta ofrecía cursos de economía, oficios, pequeña industria, entre otras, a la población rural que atendía. En 1926 se creó en la Ciudad de México la Casa del estudiante indígena que congregó a 200 estudiantes de diversas etnias. El objetivo era convertir a los estudiantes en “agentes de desarrollo comunitario” para que fungiesen como puentes de integración del indígena al desarrollo nacional. En 1945, se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, éste luego se transformó en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, la cual realizaba, entre otras actividades, la preparación de profesores bilingües (Universidad Pedagógica Nacional, 2000, p.28).

En 1977 se creó la licenciatura en Ciencias Sociales en el Centro de Investigación e Integración Social en Oaxaca. Esta licenciatura es antecedente de experiencias educativas promovidas años después por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). En 1979, se inauguraron los cursos de la Licenciatura en Etnolingüística en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) en Michoacán (Universidad Pedagógica Nacional, 2000, p.29).

Una serie de movilizaciones indígenas acompañan el proceso de institucionalización de la educación indígena y la formación de docentes bilingües. En 1975 el Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, realizado en Pátzcuaro y organizado por el INI, aumentó la politización y las movilizaciones indígenas en el terreno educativo (Chiodi, 1990, pp. 33 y 34). En 1976 se realizó en tierras yaquis la Primer Asamblea Nacional de Profesionales Bilingües (ANPIBAC), que años después llevó a la constitución de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (en 1978) y, en cierto modo, a “(...) la elaboración de la propuesta pedagógica de la educación indígena bilingüe-bicultural” (Chiodi, 1990, p. 34).

En julio de 1979 la ANPIBAC realizó el Seminario La educación bilingüe bicultural, donde se analizó el fundamento filosófico de la Educación Bilingüe Bicultural (EBB), así como el carácter social, familiar y comunitario de los aprendizajes indígenas. Se revisó el papel de la transmisión de conocimientos y la educación comunitaria en tres aspectos: práctica, observación e inducción (Chiodi, 1990, p. 34).

El INI, fundado en 1948, se ocupó de la educación de los indígenas en el país, años después lo hará la Dirección de Asuntos Indígenas de la SEP. Para 1983, la Dirección General de Educación Indígena de la SEP se encargará de planear y difundir las “bases de la educación bilingüe y bicultural” (Nolasco, 1997, p. 46). Sin embargo, de acuerdo con la opinión de especialistas, estas acciones no permitieron que los pueblos indígenas generaran sus propias políticas educativas (Juárez & Comboni, 2000, p.177).

En 1982 se creó la licenciatura en Educación Indígena en la UPN-Ajusco. Según Elba Gigante (1995) dicho programa se vinculó con el “modelo de educación bilingüe y bicultural para la educación indígena básica” (p.7). Hasta 1995 esta licenciatura contaba con una matrícula de 220 estudiantes y tenía 260 egresados. Asimismo, tuvo cambios curriculares en 1985 y 1990. De esta licenciatura han egresado 15 generaciones y sigue en operación en la UPN-Ajusco.³ Estos proyectos muestran el interés de la DGEI para “profesionalizar a su personal docente en ejercicio, a través de una formación específica para la educación intercultural” (Gigante, 1995, p. 7).

³ De acuerdo con Juárez y Comboni (2000) “con la creación de la UPN (1979) y la oferta de la Licenciatura en Educación Indígena (escolarizada), se avanzó en la institucionalización de esta modalidad” (p. 178).

En los años referidos están presentes algunos de los temas que serán motivo de reflexión en el nacimiento de las LEP y LEPMI'90. Los más notables son las concepciones que aparecen en torno a la formación y práctica docente que se pensaban para el maestro indígena y el tránsito de un enfoque paternalista-asistencialista a un enfoque de diálogo cultural, con un interés (al menos en el discurso) de comprender la cultura del otro. Ello expresa cambios en la concepción del papel del maestro bilingüe en el aula. De acuerdo con Gigante (1995), la educación indígena en México pasa de la "afirmación y autogestión étnica <hacia> los proyectos de desarrollo lingüístico y cultural (por ejemplo, el Programa de Formación de Etnolingüistas). En 1985 las ideas vigentes son, según esta autora, las "interpretaciones clasistas y campesinistas en el plan de 1985" en la UPN (perspectiva bilingüe-bicultural) y para 1990, el tratamiento pedagógico "de la diversidad lingüística y cultural" (p.9).

Según Juárez y Comboni (2000) la educación indígena en México atravesó por distintas etapas, entre las cuales se distinguen el asimilacionismo y el pluralismo cultural (pp. 170 y ss.). La concepción intercultural aparece como consecuencia de las duras críticas que recibió el planteamiento bilingüe-bicultural, dada su inoperancia para brindar una educación que enalteciera la cultura y la lengua en el aula (Rebolledo, 2010).

Aquí es importante decir que los debates sobre la transición de la educación bicultural a la intercultural se encuentran presentes durante la primera década de vida de las LEP y LEPMI'90 y esto tiene una importante repercusión en la dirección, la misión y los propósitos del programa.

A estos procesos les acompaña la insurgencia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas. Este movimiento demandó, entre otras cosas, la recuperación de la lengua indígena, la recuperación y respeto de las tradiciones y valores indígenas, una educación adecuada a las circunstancias de los pueblos y el "fortalecimiento de la identidad cultural" (Juárez & Comboni, 2000, p.79). El movimiento zapatista contribuyó a incluir en la agenda de las discusiones educativas el asunto de la autodeterminación, la autonomía y el "derecho inalienable de la educación [de los pueblos indígenas] adecuada a sus circunstancias" (Juárez & Comboni, 2002, p.344).

En 1989 la firma del Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes constituye un importante avance en materia de política educativa, pues dicho Convenio señala que los países que lo suscriben "(...) deberán consultar a los pueblos interesados cada vez que provean medidas susceptibles de afectarles directamente y establecer los medios a través de los cuales puedan participar libremente en la adopción de decisiones en instituciones electivas y otros organismos" (Organización Internacional del Trabajo, Artículo 6, párr. 2).

La Ley General de Educación de 1993 considera en su artículo 38 la atención de la educación básica de acuerdo a las características culturales y lingüísticas de los grupos indígenas del país, así como de la población dispersa y los grupos minoritarios (Secretaría de Educación Pública, 1993, párr. 1).

En este contexto la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, suscrito en marzo de 1990, en Jomtien, Tailandia, subraya que el propósito de la educación básica es la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (World Conference on Education for All, 1990).

En el contexto de la época, el debate incluye la pertinencia de la formación, la reflexividad docente, el diálogo de saberes y la aparición de visiones alternativas de la enseñanza en contextos indígenas. Estos son temas que preocupaban a los especialistas ante la inoperancia del modelo bilingüe bicultural y de los proyectos de atención educativa que habían mostrado su incapacidad para el manejo adecuado de la cultura, la lengua y el conocimiento cultural en el salón de clases (Rebolledo, 2010).

Objetivo

Este artículo recupera reflexiones de profesores y diseñadoras que tuvieron contacto directo con los temas centrales del proyecto de formación iniciado en 1990 con el objeto de indagar en torno la problemática de la formación docente en las LEP y LEPMI'90 o LEPEPMI 90. Las personas entrevistadas han sido docentes de las licenciaturas en la Unidad 201 (Oaxaca) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y las diseñadoras son profesoras de la UPN Ajusco que iniciaron el proyecto en aquellos años. La unidad 201 de la UPN se encuentra ubicada en la ciudad de Oaxaca de Juárez, en México.

Cabe resaltar la recopilación de la experiencia de cada uno de los actores, lo que los convierte en autores de relatos y referentes de prácticas. En este artículo se entiende que la experiencia lleva a la reflexividad. Para Castañeda (2009) “las experiencias se llevan a cabo en la subjetivación, entendida como retorno sobre sí mismo, como capacidad de autoformarse, en relaciones e interacciones dentro de una cultura dada, en la que se transmite un cierto repertorio de modos de experiencia de sí” (p.19).

El uso de conversaciones -en segmentos de relatos- tiene aspiración a la no directividad. Entiendo la reflexión de los sujetos, como un diálogo “que se refiere a la interacción de dos o más logos en oposición. Esto implica que en la conversación participan dos o más sujetos a partir de su propia palabra y razón” (el subrayado es de los autores) (Corona & Kaltmeier, 2012, p.13).

La convergencia de logos y experiencias da como resultado voces en interacción dialógica y compartida, donde resulta atractivo mostrar la percepción de los otros para formar la propia voz. La voz de la experiencia se vuelve así un asunto social. Dice Castañeda (2009): “No se piensa aquí al sujeto como ente universal, antropológico o humanista, sino el de las prácticas, el que aparece al interior de una determinada experiencia, el que está situado en un modo de subjetivación, que para él constituye el dominio de toda experiencia posible” (p.18).

A partir de la reflexión que se presentan en segmentos de diálogo, se extraen los temas que resultaron problemáticos en el proyecto de formación de las LEP y LEPMI'90. En este escrito retomamos los que consideramos vitales⁴ para la licenciatura, pues los “grandes momentos” del Plan 90 interactúan en un campo de interacción donde se plasman los cambios en los modelos de formación de docentes indígenas. En el campo de interacción aparecen “distintas visiones acerca de lo que el profesor necesita conocer, las competencias precisas para enseñar y los modelos de docente a los que debe responder” (Castañeda, 2009, p.21). La interrogante que interesa responder en este artículo es ¿cuáles son los problemas de la formación desde la reflexión de los docentes?

El análisis de las entrevistas permite conocer la propuesta de formación en los primeros años de la LEPEPMI 90 y documenta las concepciones más relevantes sobre la formación y la práctica docente indígena en los primeros años de operación del proyecto.

Reflexividad

La corriente reflexiva nutre los planteamientos teóricos que explican la subjetividad docente. De hecho, un sujeto reflexivo es un profesor que se construye a partir de sus

⁴ Turner (1980) plantea las crisis de existencia para comunidades humanas, pero su análisis puede trasladarse a las instituciones. Las crisis vitales marcan una “transición” de una fase a otra o de un “status social a otro” en personas y sociedades. En ambos casos, conduce a un cambio en la “conducta” de las personas e instituciones sociales. Los cambios de estatus traen aparejado “cambios” y “nuevas relaciones”. . . . “Porque en cualquier sociedad que vivamos, todos estamos relacionados con todos: nuestros propios “grandes momentos” son “grandes momentos” para otros también” (p. 8).

experiencias particulares. Así, el maestro piensa su realidad a partir de las experiencias que tiene a lo largo de su vida, mediante la inteligencia reflexiva.

Mead (s.f.) plantea que la reflexión “(...) es la condición esencial, dentro del proceso social, para el desarrollo del espíritu” (p. 166). La conciencia crítica surge al compartir experiencias con otros sujetos. Es decir “el espíritu <conciencia> surge en un proceso social, sólo cuando ese proceso, como un todo, entra en la experiencia de cualquiera de los individuos dados involucrados en ese proceso (...)” (p. 166).

En consecuencia “(...) la aparición evolutiva del espíritu [conciencia] (...) ocurre cuando el conjunto del proceso social de la experiencia y la conducta” es internalizado en el sujeto, es decir, “cuando la adaptación del individuo al proceso es modificada y refinada por la percatación o la conciencia que él tiene del propio proceso” (p. 166). Por ello “nuestra experiencia reconoce o descubre lo que es típico, y esto es tan esencial para una adecuada teoría de la significación (...)” (p. 120).

En este artículo aducimos que los problemas de la formación se identifican con la reflexión sobre la experiencia. La vertiente reflexiva en educación se interesa por lo que los docentes piensan acerca de lo que hacen y por las prácticas que resultan de lo que los profesores saben.

Halkes & Olson (1984) señalan que el trabajo reflexivo puede rendir frutos para estudiar “qué piensan los profesores acerca del trabajo que realizan” (p. 4). La corriente reflexiva trata de “describir con detalle la vida mental de los docentes” (Clark, 1997, p. 443). Según Mead (s.f.) “es mediante la reflexión que el proceso social es internalizado en la experiencia de los individuos implicados en él” (p.166). Entonces, el pensar docente se construye a partir de las experiencias que desarrolla el sujeto a lo largo de su existencia.

Este enfoque da relevancia a las experiencias acumuladas de la persona. La reflexividad incluye valoraciones, creencias y saberes prácticos que subyacen a la actividad docente. Así, la actividad del individuo es consciente de acuerdo a la naturaleza práctica de la actividad mental (Ryle, 2005, p. 41). Esta idea es base para la realización de este trabajo, pues las experiencias y vivencias son conformadoras de saberes y prácticas.

El término reflexividad se vincula con las “demandas de la práctica” y refiere aquellas cuestiones que los profesores consideran problemáticas (Schön, 1992). De algún modo, los docentes son sujetos prácticos, pues piensan, actúan o reflexionan sobre su actividad profesional en “situaciones problemáticas”. Dado que el pensamiento docente refleja procesos inteligentes y comprensibles (Schön, 1992, p. 29), este artículo se interesa por recuperar la reflexión en torno a los temas problemáticos de la formación de profesores indígenas.

Para Ryle (2005, p. 43) toda actividad práctica y experiencial es inteligente y el pensamiento es, por naturaleza, práctico. Esta noción de inteligencia y reflexividad enfatiza que el sujeto *sabe cómo* y *sabe qué hacer* cuando habla o piensa sobre su quehacer. La acción es inteligente, la actividad es pensamiento práctico. Aquí son útiles las concepciones sobre el *saber cómo* (knowing how) y el *saber qué* (knowing what), pues la concepción de acción y de reflexión que subyace en estos planteamientos, incorpora la práctica como un propósito definido y construido a partir de experiencias que se esclarecen en la autoconciencia y el autoreconocimiento del propio hacer.

La reflexividad es depositaria de la actividad mental -a partir del reconocimiento de lo que el otro hace- al considerar la experiencia como conformadora de opiniones.⁵ Según

⁵ Para Donald A. Schön (1992) la noción de *reflexividad* refiere al sentido práctico de la actividad profesional. Este autor dice que los sujetos reflexionan en torno a la actividad práctica de su quehacer ante la demanda de solución a situaciones “problemáticas”. El conocimiento del profesional sería la base de su actividad reflexiva (p. 29). Para Gerardo López (1985), en cambio, “(...) la reflexividad de los maestros ha de ser considerada como la explicitación de un corpus de conocimiento que actúa directamente, como una determinación fundamental, sobre la práctica pedagógica” (...) (p. 150).

Halkes & Olson (1983) “(...) la acción personifica lo que los profesores saben qué hacer (...) y ellos pueden dar cuenta de lo que piensan que [es, o no es] (...) importante” (p. 5).

Cuando se indaga en lo que los profesores hacen, lo que se encuentra es pensamiento práctico. Este complementa “un corpus más amplio: el de la investigación sobre la eficacia de la enseñanza” (Clark, 1997, p. 447). Las prácticas refieren a lo que el docente hace, sabe o realiza.

La reflexividad es útil para estudiar la formación, pues el pensamiento docente refleja un sentido práctico al criticar la propia labor. Este enfoque permite recabar las opiniones que los profesores dan a situaciones problemáticas que se les presentan.

Método de conversación

Este texto recupera entrevistas realizadas en los años 2004 y 2012 que derivan de conversaciones con profesores del Plan 90. Para escribir este artículo, fue necesario actualizar los datos y obtener información nueva sobre los cambios en el perfil de ingreso. El año 2004 recupera la opinión de profesores indígenas que daban clases en la licenciatura. Estas conversaciones documentan el contexto de la época, las políticas educativas del momento y la idea de generar una propuesta de formación acorde con las circunstancias culturales del maestro. En el año 2012 se obtuvo la opinión de tres diseñadoras de la UPN Ajusco sobre el ideario de las LEP y LEPMI'90. En dichas entrevistas se analizan las concepciones más relevantes del proceso formativo en los inicios del proyecto.⁶ El resultado es la reflexión en torno a los problemas de la formación.

Las siguientes conversaciones “recurre(n) a las experiencias y opiniones de otros, los cuales están puestos en escena como expertos (...)” con una pretensión a una “visión armónica del diálogo” donde el conocimiento del otro permite entender la formación docente en contexto (Corona & Kaltmeier; 2012, p.17). Las opiniones de profesores y diseñadores de LEPEPMI 90 configuran segmentos discursivos en un diálogo de saberes que se convierten en narraciones sobre los momentos vitales de la LEPEPMI 90.

Para Castañeda (2009) compartir experiencias lleva a realizar la llamada entrevista narrativa “con una pretensión a la horizontalidad “y la producción de conocimiento en la conversación” de donde se recuperan extractos de reflexión (p. 28).⁷ Dichos extractos permiten construir la percepción que tienen los sujetos sobre las dificultades de la formación y la práctica docente. Estas conversaciones nos dan una idea de los momentos más importantes y los temas que preocuparon a los especialistas a inicios del proyecto LEPEPMI 90.

Diseñadores y profesores comparten sus críticas en torno a la formación y la práctica docente en 1990 ante los avatares a los que se enfrentó el inicio de las licenciaturas. Vista desde una coreografía de significaciones -construida desde las voces de sus actores- las LEP y LEPMI'90 contribuyeron a pensar de manera diferente la formación y la práctica docente.

El conjunto de entrevistas realizadas en diferentes años da como resultado conversaciones que muestran críticas desde dentro del plan 90. En el análisis de la formación la conclusión inicial es que la LEPEPMI 90 es un proyecto que enfrentó múltiples dificultades para transformar la enseñanza. Los diálogos y prescriptores (categorías) muestran la problemática que enfrentó la formación de docentes en aquellos años, en palabras “de lo que es importante para los informantes” (Taylor & Bogdan, 1987, p.101).

⁶ Las dificultades más relevantes se circunscriben a las condiciones reales en que se inscribe la práctica docente y que pueden explicarse por la forma en que se realiza la docencia en aula, plagada de situaciones que rebasan lo que se prescribe institucionalmente.

⁷ Entendemos el diálogo no solamente “como una técnica racionalizada para hacer más eficaz la comunicación y la producción de conocimiento”, sino también como “un proceso horizontal más amplio que pone en cuestión las normas, los saberes y las prácticas institucionalizadas” (Corona & Kaltmeier, 2012, p.17).

Los problemas de la formación se vinculan con las dificultades del maestro indígena durante su tránsito por las LEP y LEPMI'90. Las narraciones documentan cambios en el proyecto formativo, así como en la construcción del campo de interacción –la concepción de formación- que da sentido a las licenciaturas. En este proceso dialógico de reflexión compartida resalta el cambio en la concepción de cómo trabajar en el aula con niños indígenas dadas las concepciones más importantes de la época.⁸

Hasta el año 2000, los momentos más relevantes en la vida institucional del Plan 90 se pueden ubicar en una cronología básica, a saber:

- a. El período de nacimiento de las licenciaturas hasta la realización del Proyecto de Evaluación y Seguimiento de las LEP y LEPMI'90 (primera etapa: 1995 a 1996).
- b. La continuación del Proyecto de Evaluación y Seguimiento de las LEP y LEPMI'90 (segunda etapa: 1996-1999) (Jordá, 2003, p. 8).
- c. La primera actualización de las guías de estudio (año 2000).

Resultados y discusión

A continuación presentamos el análisis de las entrevistas a partir del ordenamiento de las categorías resultantes. Las más importantes son: a) los cambios en el perfil de ingreso, b) la reflexividad del maestro y c) la transformación de la práctica pedagógica. Los rubros b) y c), en conjunto, tenían que llevar a un cambio en la atención educativa de niños indígenas.

Cambios en el perfil de ingreso. En los inicios del programa ingresaban normalistas y profesores con estudios postsecundaria. Años después se modifica el ingreso con la incorporación de bachilleres (en servicio) habilitados para atender la docencia en comunidades indígenas. Este cambio justificó la realización del Proyecto de Evaluación y Seguimiento de las LEP y LEPMI'90 (primera y segunda etapa) y detonó ciertas modificaciones en el proyecto de formación.⁹

Para Salinas (1997b) las LEP y LEPMI'90 son las primeras licenciaturas en México dirigidas a docentes en *servicio* que laboraban en escuelas indígenas (p. 3). Según Avilés & Tovar (2002) son el primer proyecto nacional “en la modalidad semiescolarizada dirigido específicamente a maestros en servicio que trabajan en escuelas indígenas” (p. 1). Dicho programa surge “(...) en respuesta a demandas concretas de formación de maestros en servicio que requerían atención educativa para profesionalizar su quehacer (...)” (p. 1).¹⁰

En los primeros años del Plan 90 se estimaba que de cada 10 maestros que ingresaban, siete provenían de las normales postsecundaria de tres a cuatro años (Comunicación personal con diseñadoras, 11 de octubre 2012). Esta situación cambió en el primer lustro de vida del programa educativo, pues los docentes atendidos al año 2000 eran egresados de distintas modalidades del bachillerato.

A finales de la década de los noventa los estudiantes accedían al Plan mediante un proceso de habilitación “(...) sin contar con experiencia docente” (Avilés & Tovar, 2002, p.2).

⁸ En los años 2004 y 2005 se realizaron 30 diálogos abiertos relativos a la cultura y la práctica docente del profesor indígena que asistía a LEPEPMI 90. En el año 2012 se levantaron entrevistas y comunicaciones personales con 4 diseñadoras de la UPN Ajusco. En este artículo se citan solamente 3 conversaciones.

⁹ Según Jordá (2000) “la población que se atendía en marzo del 95 [1995] en todo el país estaba conformada por 76.1% de bachilleres” (p. 22). Hasta el año 2000 se trataba en su mayoría de bachilleres habilitados como docentes, aspecto que también ha tenido cambios en años posteriores. En el año 2015 y 2016 hijos de jubilados estudian la LEPEPMI 90, además de bachilleres.

¹⁰ Según Castañeda et al. (2003) “este programa, diseñado y operado por la UPN, ha sido el primero y único de carácter universitario que se dirigió a atender a los profesores de educación indígena en servicio. En el contexto latinoamericano, México es el único país que cuenta con un programa nacional de esta naturaleza” (pp. 16 y 17).

Entrevistador.- Me mencionaba hace algunos minutos que ya hay algunos cambios en las características de los estudiantes, pudiéramos comentar un poquito más...

Diseñadora 1.- Bueno un cambio es... esta cuestión de que ya no son maestros en servicio; muchos de ellos son maestros que están recién ingresados al servicio... porque heredaron o compraron la plaza... Ese es un cambio fundamental; no necesariamente son maestros que hablan una lengua indígena o que se autoadscriben a una cultura indígena... Los maestros actuales, tampoco se autoadscriben.

Muchos de ellos son docentes que están en la licenciatura porque si no hacen la licenciatura no pueden tener la base (su base como profesores)... porque tienen otros estudios, tienen otros estudios de licenciatura.

Diseñadora 2.- Hasta de maestría hemos encontrado, pero el requisito que les ponen es que pasen por LEPEPMI y que terminen LEPEPMI... si no... no les dan la basificación.

Diseñadora 1.- Encuentras de todo: profesionistas, de todo, menos docentes formados expresamente (Entrevista, 12 de octubre 2012, p. 46).

Para el año 2000 se trataba en su mayoría de bachilleres contratados como docentes, aspecto que también ha tenido cambios posteriores. Hasta 1997 la licenciatura había atendido a más de 16, 000 profesores indígenas que en esos años laboraban en el subsistema de educación indígena en 23 estados del país. Según los datos que proporciona Gisela Salinas, en la LEP y LEPMI '90 "(...) 9 de cada 10 estudiantes son bachilleres y sólo uno es normalista" (Salinas, 1997a, p. 150). En 1995, la licenciatura contaba con una matrícula de 9, 000 maestros inscritos, que eran docentes en servicio del subsistema de educación indígena (Gigante, 1995, p.10).

Este es el primer cambio importante en el proyecto de formación, pues hasta el año 2000 se trataba de profesores que ingresaron al servicio con un curso de *Inducción a la Docencia* que no resolvía las dificultades a las que se enfrentaba el maestro al incorporarse al servicio.

Reflexividad. Esta categoría aparece en las entrevistas como uno de los fundamentos del programa educativo. El ideal formativo consiste en recuperar la historia social del sujeto, así como sus concepciones y acciones en su trabajo cotidiano con niños indígenas (Salinas, 1997b, p. 10). Sin embargo, la reflexividad es uno de los elementos endebles del proyecto.

Al maestro lo planteamos como un ser... sobre todo mucho énfasis en que no es un docente apático, que tiene que ser un docente reflexivo. Apostamos mucho sobre la reflexión que tienen que tener los docentes y, en este caso, en la Línea Psicopedagógica, tenía que ser reflexivo y ver el curriculum de manera crítica y tratar de transformarlo de acuerdo al contexto en el que laboraba (Entrevista, 11 de octubre 2012, pp. 28 y 29).

La idea es que el maestro reflexionara en su hacer porque como venían, no de una normal, si no muchas veces de un curso bastante precario de *Inducción a la docencia*, o nada, pues era importante que reconociera de donde surgía lo que él estaba haciendo, por qué lo estaba haciendo de tal manera... si lo decía el programa o él lo había aprendido en otro lado (Entrevista, 11 de octubre 2012, p. 21).

La formación de los docentes... pues se concebía como una actividad que el maestro tenía que reflexionar sobre qué es lo que tenía que hacer, tenía que reflexionar conjuntamente sobre los... con sus alumnos, sobre los objetivos, ¿qué tenía que trabajar con ellos?... Más que nada era cómo llevar a la praxis la reflexión... la práctica docente como una praxis, como una transformación de los individuos (Entrevista, 12 de octubre 2012, p. 22).

Este ideario tuvo inconvenientes en la práctica, pues si la formación docente es, según Castañeda (2009), “la acción profunda de la persona” en un “doble movimiento reflexivo” que consiste en un juego de relaciones e interacciones que estructuran la “práctica educativa y social” (p. 15), resulta que en el proceso de formación existen dificultades para reflexionar sobre la práctica y para cambiarla, pues no es sencillo transformar la docencia ante un modelo homogeneizador que se promueve con el currículo básico (Kirk, 1997).

También es difícil recuperar la cultura frente a otros contenidos que llevan prioridad en el salón de clases. La enseñanza que se despliega en el aula tiene avatares que no se resuelven durante el trayecto de la formación. Además, por la naturaleza de las experiencias en el servicio docente existen factores que propician falta de conciencia en el uso de la lengua y la cultura indígena.

De hecho, puede observarse cierta desvaloración sobre la propia docencia, a pesar de que el estudiante transite por las LEP y LEPMI'90 a lo largo de cuatro años de proceso formativo.

Las dificultades en la UPN son como de varias formas. Una que concierne al mismo estudiante es la formación que trae -que es muy diversa-, la dificultad en leer, en hacer sus resúmenes, en hacer ordenadamente sus fichas. Luego en la exposición, cuando exponen, cómo van a exponiendo lo que dice el autor. (...) pero luego hay dificultad básica -y creo que es general, no nomás de educación indígena- hasta de los asesores... es decir “bueno, como información yo interpreto esto a partir de lo que dice el autor...” o sea, ¿cómo bajar eso a su práctica? Eso no es fácil, en general las lecturas son bastante teóricas. Para llegar a algo así, teórico, se requiere entrenamiento...

Hay un concepto que manejan los sociolingüistas, conflicto de diglosia. Es el conflicto que vive el maestro a la hora de estar trabajando con sus niños; dudan si realmente la lengua indígena -su lengua materna- sea apta para adquirir conocimientos sistemáticos y la abstracción propia de la escuela. Por eso dudan, seguramente en su subconsciente, inconsciente colectivo, está metido eso de que él... finalmente, es un personero de la oficialidad, de la otra parte. Por eso tienen que trabajar en castellano... cubrir... tiene que rendir cuentas ante sus jefes: “tengo cubierto el programa, el programa escolar”.

... y eso que digo del subconsciente colectivo no nada más es del maestro, también de la propia comunidad. Muchas comunidades aun cuando todavía hablen la lengua, su lengua indígena, no les parece que en el aula se esté trabajando lengua indígena. Hay personas que dicen que no... desde luego, la cultura de muchos de nosotros -mía y grupos como Servicios del Pueblo Mixe- no va en el sentido de que “aquí nada más lo indígena, nuestra cultura, historia, nuestra lengua” y nada de todo lo demás...

(Entrevista, 3 de mayo 2004, p.17).

Esto, a pesar de que se concibe a las LEP y LEPMI'90 como un proceso continuo y permanente, en el marco de un proceso de construcción social de la docencia reflexiva. Según el ideario institucional, el maestro es un profesor interesado por sus vivencias y saberes (Salinas, 1997b, p.10).

Asimismo “(...) el lugar de los estudios que el maestro realiza en la UPN es una etapa más, que contribuye e enriquecerlo y que toma características distintas de acuerdo con la historia particular, experiencia magisterial y circunstancias sociales de cada sujeto” (Jordá, 1998, p.2).

Transformación de la práctica pedagógica. Salinas (1997b) señala que la LEPEPMI 90 propone una formación *específica* pensada para atender la diversidad indígena. Se define como aquella que permita al profesor “(...) el desarrollo de una práctica crítica frente a características lingüísticas y culturales particulares, es decir, bilingüe e intercultural” (p.11).

En la LEPEPMI 90 se concibe la formación docente (Díaz Merino, citado en Salinas, 1997b):

(...) como un proceso permanente y continuo que no se reduce a los estudios que ofrecen las instituciones formadoras (...) sino que el ejercicio cotidiano también es parte de su formación y tiene un peso determinante; es principalmente en la recuperación reflexiva del quehacer diario en el que se aprende a ser maestro (p.10).

Sin embargo, este ideal de la formación no resuelve el dilema de cómo transformar la práctica ante el reto de cumplir con el programa oficial. Según Reyes (2006) el bilingüismo subordinado que observamos en el aula y el uso de la lengua materna como “puente” -como estrategia de aprendizaje para llegar a la lengua meta: el español y los conocimientos universales-, dificulta que los profesores realicen una práctica crítica y en su lugar se produce una enseñanza rutinaria en la cual es muy difícil observar un *cambio* en la enseñanza (p. 483).

No se sabe si la formación que recibe el profesor bilingüe a lo largo de la LEPEPMI 90 logra generar propuestas de cambio *a largo plazo* que le permitan la transformación de la enseñanza o la innovación de la práctica pedagógica, según se constata en testimonios recuperados en distintos años.¹¹

El ideario de la formación es que el maestro “(...) parta de la realidad sociocultural y sociolingüística del educando” y en este proceso que “recupere y promueva sus potencialidades intelectuales y afectivas, para apropiarse y resignificar elementos culturales, que le permitan interactuar con otros y enfrentar así, la compleja y cambiante realidad actual” (Salinas, 1997b, p.12).

Sin embargo, a pesar de que se han analizado un conjunto de propuestas pedagógicas para titulación¹² se ha puesto en duda la reflexividad docente (Jordá, 2000, pp.67 y 68). Además, existen críticas en cuanto al manejo de la lengua y la cultura en el aula, pues en 1995 Jordá y Tepos cuestionaban que “(...) lo sociocultural y lingüístico no llega a tratarse de una manera más concreta que permitan al maestro identificar y analizar los problemas propios del medio indígena (p. 7).”¹³

Años más tarde prevalecían dudas si efectivamente existía un cambio en la práctica docente (Entrevista, 3 de mayo 2004).

En la UPN se trata de que... en la LEPEPMI 90... de que analicen, que reflexionen su papel como docentes; pero también que tomen muy en cuenta la cuestión de la comunidad, el contexto comunitario, la lengua.

Eso dice el discurso, eso dice la currícula. En los hechos no tenemos un estudio [de] qué está sucediendo en los hechos; si se sigue reproduciendo lo que

¹¹ Parte de los resultados del Proyecto de Evaluación y Seguimiento de las LEP y LEPMI'90 indicaba: “En los documentos que elaboraron los asesores encontramos algunas alusiones a la reflexión sobre la práctica docente, pero se quedan en ese nivel, no se les da un lugar a la reflexión sobre la experiencia ni a la recuperación de los saberes” (Jordá, 2000, p.45).

¹² Es la modalidad de titulación donde los estudiantes hacen modificaciones a su quehacer docente. La Propuesta Pedagógica se desarrolla en los tres últimos semestres de la licenciatura pero, según las críticas de Castañeda et al. (2003) “(...) la eficiencia terminal constituye uno de los aspectos más vulnerables del proceso, porque el número de egresados que se titula evidencia que en el proceso de formación hay serias dificultades para que el estudiante-maestro logre presentar su trabajo de grado” (p. 18).

¹³ Según Jordá (2000) los resultados del Proyecto de Evaluación y Seguimiento de las LEP y LEPMI'90 indican que en las propuestas pedagógicas “lo indígena aparece en el contexto comunitario, pero no logran integrarse las prácticas o saberes comunitarios a la enseñanza como contenidos, ni como estrategias, tampoco se revisa su diferencia frente a lo que se pretende enseñar para, de esa manera favorecer una educación intercultural” (p.50).

manifiestan [sus formas de trabajo]... sus formas de trabajo [antes de entrar a la UPN] o si cambian su trabajo, su práctica....

Debe haber algún cambio, lo que pasa es que no hay un estudio sistemático sobre estas cosas (p.7).

El tránsito por LEPEPMI 90 no asegura que el trabajo en el aula se transforma, pues no es sencillo cambiar la práctica cuando apenas se inicia el servicio docente. Además, los avatares en la formación son más complejos, pues existen situaciones adicionales además del recién ingreso al servicio y las dificultades propias del contexto donde labora el maestro. Según entrevistas (11 de octubre 2012): “Tú no puedes en este plan de estudios pedirle al estudiante que reflexione sobre su trabajo diario si no tiene un grupo de referencia, o sea, apenas está intentando entender que está haciendo en esa escuela y qué es lo que debe hacer en esa escuela. No puedes pedirle lo que no sabe... cómo se puede trabajar...” (p. 12).

Los registros también cuestionan si la práctica docente, objeto de estudio y de transformación, *cambia*, más allá del discurso. El ideario en torno a la formación prometió mucho. De hecho, el proyecto de formación se adhirió a “una corriente nueva en el pensamiento pedagógico” (Jordá, 2000, p.2) cuyo elemento articulador era transformar la práctica docente del profesor indígena (entrevista, 11 de octubre 2012):

La idea era transformar su docencia en pequeñas cuestiones, no grandes transformaciones, pero sí tratar de buscar cómo atender mejor a los niños de tal o cual comunidad. Creo que dice la maestra [se refiere a una de las diseñadoras]... “la conciencia de su lengua. ¿Por qué la estoy dejando?, ¿qué estoy haciendo?” Ya desde entonces eran frecuentes los casos de desubicación lingüística, ahora son francamente... podríamos decir que son normales... (p. 23).

Fenómenos como la diglosia dificultan que los profesores indígenas realicen una práctica crítica y en su lugar se produce una enseñanza rutinaria e indiferenciada. Cabe señalar que la formación docente que recibe el profesor bilingüe a lo largo de la LEPEPMI 90 tampoco genera reflexividad a largo plazo que le permita la innovación de su práctica pedagógica, según se constata en testimonios de maestros bilingües.

(...) alguna vez una maestra me decía: “bueno, es que yo trabajo siempre... estoy trabajando en la cultura de este pueblo...” ¿pero cómo? “No, pues, cuando yo les hablo con su lengua, cuando yo les digo alguna indicación, estoy trabajando su cultura...” ¡Que por dicha vez los maestros bilingües está[n] pensando que la lengua ya es sinónimo... ya es... toda la cultura, cuando sólo es un componente de la cultura... la lengua (...)! (Entrevista, 1 de mayo del 2004, p.1).

Ante las dudas si efectivamente existe una renovación de la pedagogía en aula, el cambio en las prácticas pedagógicas se dificulta y la noción de formación que tiene la LEPEPMI 90 resulta insuficiente para que los docentes cambien su forma de trabajo al ingresar al programa educativo.

El propósito de transformar la práctica ha sido la razón de ser del proyecto desde su inicio. Cuando cambian los perfiles de ingreso de los estudiantes se requiere hacer estudios de seguimiento del proyecto en 1995 y 1997. El ingreso mayoritario de bachilleres es solo una parte de la vorágine de modificaciones que encontramos lo largo de más de 24 años de existencia y operación del Plan 90.

Conclusiones

La LEPEPMI 90 tiene deudas históricas respecto a lo que se pensaba en los noventa en torno a cómo debería ser la formación docente y la atención educativa de niños indígenas. Los testimonios documentan dificultades para transformar la enseñanza al atender las necesidades propias del servicio en comunidades indígenas.

Sin duda un aporte de las nuevas licenciaturas es abonar en torno a la construcción del campo de interacción que incluye una nueva concepción -la interculturalidad- en educación. De hecho, en esos años está vigente la preocupación por el uso adecuado de la lengua en el aula, así como el interés en recuperar la cultura del niño. Ante un modelo de educación bilingüe bicultural con serias críticas (el uso transicional de la lengua 1 para llegar a la lengua 2, el carácter subordinado de la cultura indígena en el aula), aparecerá una concepción renovada de cultura con la inserción gradual de la concepción de interculturalidad en aquellos años (Entrevista a diseñadoras, 11 de octubre 2012: 57).

Resulta significativa la incorporación gradual del enfoque intercultural a la nueva propuesta de formación. Con la idea de atender las necesidades pedagógicas, de enseñanza y aprendizaje de la diversidad lingüística y étnica del país, se impulsaron enfoques teóricos – reflexividad, transformación [praxis], interculturalidad- con la idea de atender las características particulares del mundo indígena y las necesidades básicas de aprendizaje presente en estos contextos culturales (Entrevista a diseñadoras, 11 de octubre 2012: 57).

A la fecha, el manejo de la lengua y la cultura en el aula no ha sido como se esperaba (Cisneros, 1997). El programa educativo centró su atención en recuperar la cultura y la lengua en el salón de clases, pero al parecer los yerros en la formación persisten en la actualidad. Los docentes que asisten a LEPEPMI 90 si hablan la lengua indígena, no siempre conocen la variante idiomática de los niños. Esto provoca críticas relativas al manejo de la lengua en el aula, la escasa relación teoría práctica y el carácter teorista del Plan de Estudios (Castañeda, Castillo & Moreno, 2003, p.19). Resulta también la desvalorización de la lengua materna, a pesar del esfuerzo del proyecto de rescatar la lengua indígena en el salón de clases. Las crónicas son relevantes en este sentido (entrevista 12 de octubre 2012).

Referencias

- Avilés, M. V. & Tovar, M. (2002). *Problemas y líneas de reestructuración de la licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena (LEPEPMI 90). Propuesta para análisis y discusión*. Mimeo. Oaxaca: Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- Castañeda, A., Castillo, R. & Moreno, X. I. (2003), *La UPN y la formación de maestros de educación básica, Cuadernos de Discusión 15*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/fcms/cds15.pdf>
- Castañeda, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. México: Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- Chiodi, F. (Comp.) (1990). *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia*. Tomo I. Quito, Ecuador: UNESCO-OREALC.
- Cisneros, E. (1997). La formación de los maestros indígenas en el contexto intercultural de México. En Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca [IEEPO], *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Indígena* (pp. 161-169). Oaxaca, Oax: EEPO-Proyecto Editorial Huaxyácac.
- Clark, C. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M.C. *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos* (pp. 443-539). 3 Vols. Barcelona: Paidós Ecuador.
- Corona, S. & Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. México: Gedisa.
- Gigante, E. (1995, 25-29 septiembre). Formación de maestros para la educación bilingüe intercultural en México. En *Congreso Internacional de Educación Bilingüe Intercultural-América Indígena*. Antigua, Guatemala, S/Ed.
- Halkes, R. & Olson, J.K. (Eds.) (1984). *Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Jordá, J. & Tepos, M. (1995). *Proyecto de evaluación y seguimiento de la licenciatura en educación preescolar y licenciatura en educación primaria para el medio indígena, Plan 90. Línea productos de titulación*. Mimeo. México: Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- Jordá, J. (1998). *Proyecto de evaluación y seguimiento de LEP y LEPMI'90. Segunda etapa (PES2). Avances de la línea productos de titulación*. Mimeo. México: Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- Jordá, J. (2000). *Proceso de formación docente y propuesta pedagógica en las LEP y LEPMI' 90*. México: Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco-Colección Educación.

- Jordá, J. (2003). *Formación de maestros para una enseñanza en contextos indígenas. Cuadernos de Discusión* 7. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/fcms/cds07.pdf>
- Juárez, J. M. & Comboni, S. (2000). ¿Educación indígena en una sociedad global? En Juárez, J. M. & Comboni, S. (Coords.), *Globalización, educación y cultura. Un reto para América Latina* (pp. 163-190). México: UAM.
- Juárez, J. M. & Comboni, S. (2002). “Diversidad y educación en México y Bolivia”. *Revista Política y Cultura*, (17), 333-359.
- Kirk, G. (1997). *El currículum básico*. Barcelona: Paidós-MEC.
- López, G. (1985). La reflexividad del maestro. En Rockwell, E. *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente* (pp. 149-152). México: SEP-Ediciones el Caballito.
- Mead, G. H. (S/f.). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Nolasco, M. (1997). Educación bilingüe: la experiencia en México. En M. Bertely & A. Robles (Coord.), *Indígenas en la escuela* (pp. 35-51). México: COMIE.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (1989). *Convenio núm. 169 de la OIT. C169 Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989*. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---normes/documents/publication/wcms_100910.pdf
- Poder Ejecutivo Federal [PEF]. (1995). *Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000*. México.
- Rebolledo, N. (2010). Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939-2009. En S. Velasco & A. Jablonska (coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 113-157). México: Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- Reyes, S. (2006). *Reciprocidad y Complementariedad: la construcción de conocimientos y la formación de profesores desde la cosmovisión indígena. Un estudio de caso, Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca*. México: UAM-Xochimilco. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales.
- Ryle, G. (2005). *El concepto de lo mental*. Barcelona: Paidós.
- Salinas, G. V. (1997a). Problemática y perspectivas en la formación de docentes para la educación intercultural-bilingüe. En Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca [IEEPO], *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Indígena* (pp. 149-160). Oaxaca: IEEPO-Proyecto Editorial Huaxyácat.
- Salinas, G. V. (Coord.) (1997b). *Evaluación y seguimiento de las licenciaturas en educación preescolar y en educación primaria para el medio indígena (LEP y LEPMI 90). Segunda etapa*. Mimeo. México: Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- Salinas, V. & Muñoz, H. (1999). *Curso taller sobre la línea metodológica de la LEPEPMI 90*. Mimeo. Oaxaca: Universidad Pedagógica Nacional-Oaxaca.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (1993). *Ley General de educación 1993*. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia-Paidós.
- Taylor S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Turner, V. (1980). *La selva de los símbolos*. México: Siglo XX Editores.
- Universidad Pedagógica Nacional [UPN Ajusco]. (2000). *Curso propedéutico. Guía de trabajo. Licenciatura en educación preescolar y licenciatura en educación primaria para el medio indígena*. México.
- Universidad Pedagógica Nacional [UPN Ajusco]. (s.f.). *El plan de estudios de las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria para el medio indígena, Plan '90 (LEP y LEPMI' 90)*. Mimeo. México.
- World Conference on Education for All [WCEFA]. (1990). Conferencia mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086289sb.pdf>





Una mirada a la formación de las docentes de nivel preescolar en relación a la inclusión y atención a la diversidad

A look to female preschool teachers training in relation to inclusion and attention to diversity

Ileana Beatriz Chi Chim

Universidad Autónoma de Yucatán

Información adicional sobre este manuscrito escribir a:

bety_chi@yahoo.com.mx

Cómo citar este artículo:

Chi Chim, I. (2016). Una mirada a la formación de las docentes de nivel preescolar en relación a la inclusión y atención a la diversidad. *Educación y ciencia*, 5(45), 121–135.

Fecha de recepción: 29 de marzo de 2016

Fecha de aceptación: 18 de mayo de 2016

Resumen

El contenido de este artículo describe un panorama sobre la formación de la docente de preescolar en el enfoque sobre inclusión y atención a la diversidad, a partir de un diagnóstico realizado que abarcó la revisión y análisis de los planes y programas recientes, la opinión de las docentes en servicio sobre su formación inicial y las reflexiones de un miembro de una institución educativa. Los resultados permitieron establecer algunas propuestas en relación al contenido de los planes y programas formativos, tales como la importancia de promover el enfoque de derechos para construir un sentido de compromiso ético desde la atención a la diversidad del alumnado, el área de investigación como herramienta básica de la docente en su desarrollo profesional.

Palabras clave: programa de formación de docentes, educación de la primera infancia, formación profesional, derecho a la educación

Abstract

This article describes the overview of female preschool teachers training focusing on inclusion and attention to diversity. It is based on a diagnostics that includes the review and analysis of recent plans and programs; the views of in-service teachers on initial training; and thoughts of a member of an educational institution. The results allowed establish some proposals regarding the content of training plans and programs, such as the promotion of rights approach to build a sense of ethical commitment from the attention to the diversity of students and the research activity as a basic tool of teachers in their professional development.

Keywords: teacher education curriculum, early childhood education, formation professional, right to education

Introducción

La inclusión, tal como señala Blanco (2008), no ha de asimilarse solamente desde la participación de los niños con necesidades educativas especiales en la escuela. Se trata de un movimiento más amplio para aspirar a una educación de calidad como parte de un derecho, ya que existe un alto porcentaje de alumnos, además de aquellos que presentan necesidades educativas especiales, que por diferentes causas están excluidos de la educación o reciben una de menor calidad, dando lugar a una desigualdad permanente. Al respecto, Susan y William Stainback (2007) comentan que en un aula donde se promueve una educación inclusiva se recibe a todos, independientemente de sus características y necesidades provenientes de condición étnica, género o de la presencia de alguna discapacidad.

Lo anterior indica avances y retos en la forma de mirar y dar respuesta en un centro escolar donde se hace necesario visibilizar aquellos elementos y factores que impactan en el desempeño del alumno, asumiendo que la diversidad de condiciones y características que presentan, implicarán muy posiblemente tratos diferenciados y específicos, pero sin que esto propicie desigualdades en los resultados que se quieren lograr; es decir, se deben proporcionar las mismas oportunidades, respetando y aspirando a la obtención de aprendizajes esperados.

Para ello, el papel de la docente desde que el niño inicia su formación en el preescolar, es clave para el desarrollo de una educación inclusiva; su relevancia radica en que se plantean exigencias particulares, ya que puede resultar complejo distinguir y diferenciar entre un niño que demuestra necesidades educativas como parte de las características propias de su desarrollo físico, cognitivo y emocional esperado, o como resultado de alguna condición o rasgo particular que pueda estar influyendo y dificultando procesos para la adquisición de ciertos aprendizajes.

La formación de la docente es fundamental para brindar una atención oportuna, pues de ella depende la implementación de acciones específicas como el diagnóstico, estrategias y mecanismos de evaluación orientados a identificar los avances, dificultades y logros de los aprendizajes esperados. Las valoraciones de la docente se relacionan directamente con sus formas de intervención, tanto para los niños que aprenden según las expectativas del programa de estudios, como para aquellos que por alguna razón presentan alguna dificultad en su aprendizaje. Por tanto, estas valoraciones deberán posibilitar la planeación de actividades y situaciones didácticas para la diversidad del grupo y las diferencias existentes, con la finalidad de que el grupo de niños desarrolle sus capacidades, adquiera habilidades, aprenda a relacionarse, se sienta integrado, aceptado, reconocido y respetado. Es decir, que se desarrolle en un ambiente educativo inclusivo.

Por ello es necesario el análisis y la revisión de la labor de la docente en relación a su proceso educativo, desde su formación inicial, la influencia de los enfoques, contenidos y las áreas de estudio en las que se formó, así como sus opiniones basadas en su experiencia profesional; para disponer de herramientas que apoyen a una atención pertinente del grupo heterogéneo que se tiene en el aula.

En el presente artículo, se plantean algunas reflexiones derivadas de un proceso de diagnóstico para conocer sobre la formación de la docente de preescolar en relación a la inclusión y atención a la diversidad. El diagnóstico contempló la revisión y análisis de los programas y planes de las licenciaturas de preescolar de dos instituciones formadoras de este nivel, la Escuela Normal de Educación Preescolar y la Universidad Pedagógica Nacional. Otra fuente de análisis fueron las opiniones de las docentes en servicio acerca de su preparación en el tema de inclusión educativa y atención a la diversidad. Finalmente, se realizó una entrevista a una autoridad académica, que aportó aspectos claves sobre el proceso de formación inicial del estudiante del nivel de preescolar desde el marco curricular de los programas de estudio.

La Educación inclusiva desde el nivel Preescolar

La inclusión es un proceso que permitirá considerar la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza en su totalidad. Para ello será necesario cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que contemple a todos los niños en edad escolar y que sea como deber y obligación del sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas (UNESCO, 2009).

De acuerdo al párrafo anterior, la educación inclusiva requiere de estrategias que permitan a todos los alumnos formarse en el reconocimiento de las diferencias cognitivas, ritmos y estilo de aprendizaje, potencialidades y limitaciones. La docente y su labor en el aula incidirán en alcanzar los propósitos que se buscan para hacer del espacio escolar un lugar que promueva la integración, respeto, participación y logro de los aprendizajes de todos. Es por ello que se hace necesario visibilizar algunos aspectos de su formación en relación al enfoque de inclusión y atención a la diversidad. El conocimiento de los marcos teóricos y pedagógicos generales que la sustentan permitirá comprender la relación y el trato con los alumnos, sus estrategias y los recursos que pueda emplear. El análisis de la formación del futuro docente contribuye a generar propuestas que incidirán en la búsqueda de una educación pertinente y de calidad donde se establezcan condiciones equitativas para todos, ya que “la inclusión es, antes que nada, un asunto de derechos y una cuestión de justicia y de igualdad” (Blanco 2007, p. 24).

En México, una de las acciones que surgen a partir de los marcos internacionales en políticas educativas orientadas a principios de equidad e igualdad, es el impulso de reformas en educación básica que aseguren una educación pertinente y de calidad desde los primeros años de vida. Es por ello que a partir del 2002, con la modificación a los artículos 3º y 31 constitucional, se establece la obligatoriedad del nivel de preescolar, generando cambios importantes no solo en la cobertura, sino en las reformas educativas de los planes y programas de estudio tales como Programa de Educación Preescolar 2004, y actualmente el Programa de Estudios del 2011.

En este sentido, el Programa de Estudios del 2011, incorpora las bases para el trabajo en tres rubros: a. características infantiles y procesos de aprendizaje, b. equidad y diversidad y c. intervención educativa. El rubro correspondiente a equidad y diversidad, es el que aborda la promoción de una educación inclusiva, a través de la implementación de estrategias para favorecer las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos y evitar los distintos tipos de discriminación; asimismo, enfatiza la atención a niñas y niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, y con aptitudes sobresalientes integrados en el aula escolar.

Por otra parte, en la Ley General de Educación en su artículo 41, se expone lo siguiente:

... la educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género, tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos para quienes no logren esa integración. (p.18).

Este marco legal institucional plantea elementos y condiciones necesarias para una educación pertinente, así como la búsqueda de una educación con un sentido humano, colaborativo y participativo de todos los actores involucrados; lo que constituye un reto para la sociedad y el centro escolar, representado de manera más directa por la docente. Por

consiguiente, hablar de una educación inclusiva dependerá de la puesta en marcha de habilidades, conocimientos y actitudes de la docente hacia el qué y cómo facilitar procesos educativos que, además de integrar al niño en el espacio escolar, garantice que sus aprendizajes estén basados en sus fortalezas y no en sus limitaciones, creando un ambiente escolar donde todos aprendan de todos, en un marco de respeto, solidaridad y colaboración.

Al respecto, Arnaiz (2003), citado por Sánchez et. al (2008), agrega que para la atención a la diversidad como un elemento esencial de la inclusión, debe considerar, en la formación inicial y permanente del profesorado, el desarrollo de actitudes positivas hacia los alumnos de diferentes características, en particular de grupos minoritarios; no solo dominar el contenido de una disciplina, sino que además debe ser un facilitador del aprendizaje de sus alumnos, considerando el equilibrio psicológico y afectivo de estos, para lograr su plena integración y participación en el aula. De igual forma, Sapon-Shevin (2013) sostiene que para garantizar que la educación inclusiva se realice con éxito, es relevante prestar atención al ambiente escolar, a los planteamientos curriculares y pedagógicos, y a la formación y apoyo al profesorado. En la perspectiva de los autores Blanco y Duck Homand (2011), señalan que se requiere de profesionales de la educación sensibles a las diferencias y con las competencias para trabajar en contextos complejos, socioculturalmente diversos y con grupos heterogéneos; para ello es necesario fortalecer dichas competencias e incrementar su motivación y compromiso ético con la educación inclusiva.

En México, hablar de la formación de las docentes en México y estrictamente de la educación básica, iniciando por el nivel de preescolar, se hace alusión principalmente a dos instituciones formadoras, las Escuelas Normales y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Al respecto, Navarrete (2015), señala que las Escuelas Normales han sido y siguen siendo relevantes para la formación de profesores en México, los cuales son capacitados principalmente para incursionar de manera profesional y laboralmente desde nivel preescolar hasta la secundaria. Las Escuelas Normales adquirieron el status de instituciones de educación superior en 1982 y aunque su relación estrecha continúa en educación básica, la federación es la que sigue concentrando la normatividad y direccionalidad, de modo que no se cuenta con plena autonomía. Por otro lado, la misma autora, refiere que la Universidad Pedagógica Nacional se crea en 1978, como una institución de educación superior para formar profesionales de la educación y desarrollar investigación; su finalidad era organizar, coordinar y dirigir institucionalmente la formación de las docentes para todos los niveles de la educación en los distintos tipos y modalidades, además de construir un sistema de formación de las docentes paralelo en su estructura, al sistema educativo nacional en sus modalidades escolar y extraescolar.

Lo anterior constituye el marco institucional para el análisis de aspectos curriculares en los planes y programas de este nivel en relación a la inclusión y atención a la diversidad. Al respecto, Tyler (1996) sugiere que currículo son todas las experiencias de aprendizaje planeadas y dirigidas por la escuela para alcanzar sus metas educacionales. Por su parte, Stenhouse (1984) añade que el currículo expresa toda una visión de lo que es el conocimiento y una concepción del proceso de la educación y proporciona un marco donde el profesor puede desarrollar nuevas habilidades, relacionándolas con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje. De estos conceptos de currículo se extrajeron algunos elementos para el proceso de diagnóstico y el análisis de los resultados en relación a la formación de la docente de preescolar.

Diagnóstico

Fueron tres las acciones planteadas para el proceso del diagnóstico:

- a. *Revisión de los planes y programas de estudio de una Escuela Normal de Educación Preescolar (ENEP) y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)*, donde se analizaron los planes y programas de las licenciaturas que actualmente atiende el nivel de preescolar, la de educación preescolar LEP (planes 1999 y 2012) y la de educación preescolar intercultural bilingüe LEPIB (plan 2012) de la Escuela Normal de Educación Preescolar ENEP, así como la licenciatura en preescolar y primaria para el medio indígena LEPEPMI (plan 1990) y la licenciatura en intervención educativa LIE de la Universidad Pedagógica Nacional UPN.
- b. *Opiniones de los actores educativos*, mediante la aplicación de un cuestionario a 18 maestras en servicio de las dos modalidades de educación preescolar, general e indígena, con el objetivo de conocer las ideas y concepciones sobre la inclusión, así como sugerencias y recomendaciones generales desde la experiencia profesional. En el cuestionario se consideraron los antecedentes de la docente, la institución formadora, el grado de estudio, la trayectoria y la modalidad en la que se están desempeñando. Otro aspecto fue conocer los distintos conceptos que las docentes tienen sobre la inclusión y la atención a la diversidad. Además se les cuestionó acerca de sus experiencias profesionales, para identificar las implicaciones de la formación inicial y permanente en la atención a niños con necesidades educativas específicas y generales. Finalmente, se consideró valioso recabar sus recomendaciones y sugerencias respecto a la formación recibida, para visibilizar estas necesidades que se han presentado en su intervención en el aula. Los aspectos señalados, como se ha mencionado, proporcionaron información sobre los retos y desafíos que enfrentan las docentes, así como el apoyo que requieren para enfrentarlos en su relación y trato diario con los alumnos y, en general, con la comunidad educativa.
- c. *Entrevista abierta a un miembro académico* de una de las instituciones formadoras, que permitió profundizar en los antecedentes de los programas de estudios vigentes en relación con el enfoque de inclusión y atención a la diversidad.

Resultados

Revisión de los planes y programas de estudio.

En el análisis de las dos licenciaturas de la Escuela Normal se encontró que la Licenciatura en Educación Preescolar, en su plan 1999, planteaba cinco campos para definir el perfil de egreso: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, competencias didácticas, identidad profesional y ética; capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. Contemplaba dos propósitos centrales: resolver necesidades formativas comunes a todo profesional de nivel superior que realiza su trabajo en la educación básica, independientemente del nivel en el cual se desempeñe, y dar respuesta con suficiencia a las necesidades que se desprenden directamente de la práctica docente en la educación preescolar, de las características de sus alumnos y de los grandes propósitos pedagógicos de ese nivel escolar. En relación al tema de inclusión y atención a la diversidad, en este programa se abordaban asignaturas para favorecer la detección y atención de necesidades educativas como por ejemplo, la adquisición y el desenvolvimiento del lenguaje, los desarrollos físico y motor, así como la escuela y el contexto social: lo más aproximado de este plan curricular, en cuanto a los temas señalados, fue la asignatura de Necesidades Educativas Especiales (NEE) ubicada en el cuarto semestre. La propuesta específica de esta asignatura es que los estudiantes normalistas adquirieran conocimientos y desarrollaran habilidades y actitudes que les

permitieran identificar o atender, según el caso, las necesidades educativas especiales que presentaban algunos niños. Los contenidos de este curso tenían como antecedente directo el desarrollo infantil I y II, y los otros cursos centrados en campos específicos siempre del desarrollo de los niños, también apoyaba los contenidos de sexto semestre de niños en situaciones de riesgo. A partir del conocimiento de los procesos que caracterizan el desarrollo del niño, los estudiantes reconocerían las distintas condiciones asociadas con el surgimiento de las NEE. Finalmente, se estudiaban las necesidades educativas derivadas de algunas discapacidades –entendidas como la consecuencia relativamente permanente de problemas orgánicos, sensoriales, intelectuales o afectivos– que con frecuencia afectan a la población infantil: problemas de lenguaje, epilepsia, debilidad visual y ceguera, problemas de audición, parálisis cerebral, síndrome de Down, deficiencia mental y autismo, entre otros. Al estudiar las características de estas discapacidades, los estudiantes comprenderían sus consecuencias – es decir, el tipo de limitaciones que imponen para el desarrollo integral de las personas– según el tipo y grado, edad de aparición, tratamiento recibido y condiciones del entorno familiar y social. De esta manera se tendrían las herramientas para identificar el tipo de atención de los niños en relación con la discapacidad y, de ser factible, el diseño de estrategias de trabajo adecuadas para su atención en el aula.

La orientación del plan de 1999 se relaciona con el enfoque de integración del alumno. Es decir, un alumno que presenta necesidades educativas especiales, padece de una discapacidad física y/o cognitiva que se tiene que adaptar a la escuela. Aún no se aborda el tema del alumno que puede presentar alguna necesidad educativa como resultado de factores ambientales o de ciertas condiciones que no se promueven en el aula, como por ejemplo el estilo de enseñanza del maestro. Aunque se habla de diseño de estrategias, no es clara la propuesta de adecuaciones curriculares, sino más bien el énfasis está en la detección de casos visibles que estén representando un problema por la diferencia que implica la discapacidad en el aula escolar.

El Plan del 2012 de esta misma Licenciatura de Educación Preescolar (LEP), establecido en el Acuerdo número 650, se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y flexibilidad curricular, académica y administrativa; el perfil de egreso se expresa en competencias que describen lo que el estudiante será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en el desempeño propio de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades o elementos. Algunas competencias genéricas son: usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones; colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social; actúa con sentido ético; aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos; y emplea las tecnologías de la información y la comunicación. En cuanto a las competencias profesionales se mencionan que la docente pueda diseñar planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica, generando ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica; el empleo de la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa; propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos; el uso de recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente; la intervención de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y las docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas. En cuanto a las asignaturas de este plan de la LEP, en relación al tema de inclusión y atención a la diversidad, destacan tres materias: atención a la diversidad, diagnóstico e intervención socioeducativa y atención educativa para la inclusión,

ubicadas en quinto, sexto y séptimo semestres respectivamente. En general, cuando se analiza la malla curricular del Plan 2012, llama la atención que estas tres asignaturas desde el cuarto semestre posibilitan procesos de reflexión en torno a la atención de grupos heterogéneos y aspectos éticos que contribuyen a la equidad y a la inclusión en contextos diversos. Otro aspecto es que el plan contempla cuatro semestres de inglés, lo que es importante para el acceso y fortalecimiento del estudiante hacia el estudio y difusión científica; sin embargo, si se analiza la atención de grupos de los pueblos originarios, en el caso de algunos estados con presencia de población indígena, la lengua materna, podría ser de mayor relevancia para la comunicación, interacción y reconocimiento para el alumno y contribuir con ello a mejorar la práctica profesional. Además, muchos de los problemas de lenguaje o aprendizaje se derivan de las limitaciones del alumno hablante de una lengua indígena, porque no comprende las indicaciones y el contenido señalados por el maestro que solamente habla en español. Por otro lado, las prácticas de campo continúan siendo un espacio importante para que la docente se prepare y fortalezca su papel, a través del contacto directo con los niños y su contexto inmediato; en el plan 2012 se aborda en los dos últimos semestres, lo que representa un cambio sustantivo respecto al de 1999, que desde el segundo semestre se iniciaba con esta acción, a través de las asignaturas de “iniciación al trabajo escolar”, “observación y práctica docente I, II, III y IV” y “Seminario de análisis del trabajo docente I y II”, estos últimos en el séptimo y octavo semestres.

La reciente Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPIB), que surge del Acuerdo 652 en el año 2002, considera de igual manera los tres enfoques señalados en la LEP, al igual que las competencias genéricas y profesionales; la diferencia radica en que a éstas se agregan las competencias interculturales bilingües, basadas en fundamentos de procesos pedagógicos y habilidades comunicativas; así como en el análisis y diagnóstico de la realidad cultural y lingüística, particularmente enfocada a los pueblos originarios. Esta licenciatura tiene dos propósitos fundamentales: “... profundizar en la interculturalidad, con una nueva modalidad pedagógica, ante realidades sociales y educativas cada vez más globalizadas y cambiantes, consciente de la pluralidad de los educandos y de sus derechos, y proporcionar la base de una formación docente que atienda la diversidad que caracteriza los alumnos de las escuelas de México” (Diario Oficial de la Federación, Acuerdo 652, 2012, p. 87). En cuanto a las asignaturas relacionadas con la inclusión educativa, se aprecian las de Diagnóstico e intervención socioeducativa y Atención educativa para la inclusión; en sexto y séptimo semestres, así como la asignatura de Adecuación curricular en el tercer semestre. Uno de los aspectos relevantes en esta licenciatura, a diferencia de la LEP, es el énfasis en la investigación, tal como se señala en las asignaturas de Investigación educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias y la de Investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales, en el sexto y séptimo semestres, respectivamente. Otra particularidad, es que solo son dos semestres de inglés, la lengua maya no se imparte como asignatura, aunque en tercer y cuarto semestres está la asignatura de las lenguas originarias, pero ésta se aborda específicamente desde un estudio y análisis de la aportación y significado para los pueblos originarios. Las prácticas se contemplan en los últimos dos semestres.

Por otro lado, en la UPN, se cuenta con las Licenciaturas de Intervención Educativa (LIE) y la de Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI). En la LIE se plantea como objetivo general “formar profesionales de la educación con capacidad para desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de competencias generales (propias de cualquier profesional del campo de la educación) y específicas (las adquiridas a través de las líneas profesionalizantes), que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención” (Arrecillas, Castro, Gómez, Matus, Rivas y Secundino, 2002, p. 29). Dicho plan considera entre sus líneas de formación específicas: Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, Gestión Educativa,

Educación Inicial, Educación Intercultural, Educación Inclusiva y Orientación Educacional. Al respecto, en la malla curricular no se observan contenidos directamente relacionados con el tema de inclusión y educación especial; solamente se aprecia desde la atención a los pueblos originarios en condiciones de desigualdad; la orientación se basa en el diseño de proyectos educativos y metodologías de investigación.

Por su lado, el objetivo del plan de estudios de la LEPEPMI, es “contribuir al proceso de formación del estudiante-maestro, a partir de la reflexión de su quehacer. La intención es que conozca sus saberes y que, apoyado en referentes teóricos que la propuesta curricular le aporta, cuestione qué hace, cómo y para qué lo hace; este proceso le permite elaborar y producir propuestas pedagógicas que lleguen a transformar su práctica docente” (Plan de Estudios de la Licenciatura en Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, 1990). De lo anterior se desprende que esta licenciatura enfatiza en el análisis de políticas educativas y sociales, desde la perspectiva del enfoque intercultural, basado en metodologías de educación comunitaria; los contenidos se relacionan con líneas de investigación, diseño y evaluación de acciones pedagógicas, más que en herramientas y recursos para la intervención docente y la didáctica en el aula. Cabe señalar que esta Licenciatura se dirige a personas con experiencia docente; es decir, profesionales desarrollando su servicio profesional en el Subsistema de Educación Indígena, es por eso que su orientación se basa en contenidos que le permitan al docente consolidar sus procesos educativos con herramientas que le ayuden a mejorar su práctica. En la UPN, institución orientada a la profesionalización docente a través de las licenciaturas que oferta para el nivel de preescolar, no se observan contenidos orientados a desarrollar y fortalecer la práctica educativa desde un enfoque de inclusión y atención a la diversidad, posiblemente en el supuesto de que la docente ya cuenta con algunas herramientas y elementos didáctico-pedagógicos, como producto de su experiencia profesional que le permiten una adecuada intervención al grupo heterogéneo que pueda estar atendiendo.

Desde esta mirada a los planes y programas, se establece un primer acercamiento al proceso de formación de las docentes en el nivel de preescolar, que de manera global contemplan contenidos relacionados con la psicología y desarrollo del niño, didáctica en general y la implementación de proyectos de investigación educativa. Es importante que, de acuerdo a los propósitos y contenidos curriculares de los planes y programas de estudio, se establezca la relación de cómo la docente se siente preparada para la atención de todos los niños, no solo los identificados con alguna Necesidad Educativa Especial, sino con todos los que comparten un espacio escolar, que presentan intereses y requerimientos particulares. Florian (2010) citado por Romero y García (2013), señala que la docente debe tener más que una formación basada en una especialización por tipo de NEE, una preparación diversificada, conocer múltiples formas de enseñar y saber utilizarlas de acuerdo al contexto y a los alumnos que se atienden.

Para ello, además del análisis de marcos referenciales de los planes formativos, es relevante considerar su incidencia en la intervención docente.

Opinión de las docentes en servicio

La selección de las docentes participantes fue a través de una muestra por conveniencia, el cuestionario se respondió mediante correo electrónico.

En cuanto a su formación inicial, doce egresaron de la UPN y seis de distintas escuelas normales. De todas, solo cuatro cuentan con estudios de posgrado; cuatro se encuentran laborando en la modalidad general, las demás participan en la modalidad de educación indígena.

Uno de los primeros cuestionamientos a las maestras, es que describieran las diferencias entre necesidades educativas, diversidad educativa e inclusión educativa. En

cuanto a las necesidades educativas, la mayoría se refirió a dificultad, deficiencia y aspectos relacionados con la discapacidad; solo tres maestras, provenientes de las escuelas normales, mencionaron términos relacionados con requerimientos o apoyos que se necesitan para poder desarrollar los aprendizajes esperados que marca el programa educativo de acuerdo al nivel, así como el hecho de que todos pueden presentar necesidades educativas y es necesario el ajuste de la práctica docente. En relación al término de diversidad, la mayoría se orientó al término de variedad cultural y lingüística, aunque una maestra precisó que “es la variedad o diversidad en las características de nuestros alumnos con las que nos encontramos las docentes (...) puede considerarse por diversos factores como lo son los aspectos sociales, culturales, económicos, demográficos, geográficos, también se da esta variedad por las diferencias en edad, género, capacidades intelectuales, habilidades, motricidad, razonamiento”. El concepto de inclusión aludió a niños con discapacidad y la aceptación de estos en el aula; dos de las docentes lo enfocaron en el trato y oportunidades igualitarios, tanto de niños con alguna discapacidad como de aquellos con necesidades educativas especiales; en esta parte, cinco maestras abordaron las estrategias y el concepto de calidad como un hecho que tiene que ver con la atención a todos los niños como un fin educativo. Fue notoria la falta de claridad de los términos así como la similitud en las respuestas, algunas incluso no respondieron a todos los conceptos; se hizo evidente la asociación de necesidades educativas con discapacidad, diversidad con el aspecto cultura e inclusión con el término de calidad. Al respecto, se aprecia la relevancia de los discursos, la historia y los enfoques que en las tres décadas se han venido impulsando desde el enfoque de educación especial e integración, así como interculturalidad e inclusión como principios para la promoción del derecho a la educación para todos.

En cuanto a la información sobre las experiencias profesionales en la práctica y la atención a grupos heterogéneos y alumnos con alguna necesidad educativa, doce maestras respondieron haber tenido alumnos con necesidades educativas, cuatro respondieron no haber tenido algún alumno con esta característica y dos no respondieron; la mayoría se refirió a alumnos con alguna necesidad educativa especial con y sin discapacidad, como hidrocefalia, síndrome de Weber, problemas cognitivos, conductuales, lenguaje, síndrome de Down, de Prader Willy, visual, autismo, TDA, TDAH y problemas motores. Una docente, además de alumnos con NEE, abordó elementos como la falta de alimentación, de atención familiar, de afectividad; esto habla de la variedad de situaciones y circunstancias que se le presentan a las docentes, que muchas veces se desconoce, pero que además no hay una sistematización de su práctica profesional. Cabe mencionar que las maestras que mencionan casos particulares como el TDA, TDAH, autismo, y síndromes que refieren un diagnóstico más especializado, son aquellas que reciben de manera directa orientaciones por parte de personal del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). Lo anterior puede significar que la docente que recibe dicho apoyo cuenta posiblemente con mayor información de la necesidad educativa, esto derivado de un proceso de diagnóstico más profesional, en contraposición de la docente que además de que pueda presentar limitaciones en las herramientas para identificar la necesidad del alumno, tampoco cuenta con un acompañamiento externo profesional que le brinde una orientación más cercana.

En cuestión a las estrategias que las docentes mencionan para integrar a los niños en el aula están la inclusión de todos los niños en todas las actividades y la planeación de actividades llamativas y de organización del grupo; por ejemplo, juntar a los más sobresalientes con los distraídos del grupo. La relevancia del diagnóstico y la comunicación con los padres de familia son recursos que las docentes utilizan y les sirven para identificar las necesidades, sus causas y las estrategias de atención, una docente señala, “a partir de la detección de sus necesidades, se planean o adecuan las situaciones didácticas, además de que se les brinda al final de la clase un espacio de tiempo para apoyarlos de manera directa,

además de proporcionarles a los padres de estrategias para trabajarlo en la casa”. La docente es la que finalmente se responsabiliza en informarse sobre la necesidad educativa y solicitar apoyo de los especialistas u otros servicios externos.

En cuanto a las áreas que abordaron en su formación inicial respecto a la inclusión y atención a la diversidad, once de las diecisiete las docentes manifestaron no haber recibido ninguna asignatura referente a este tema; una no respondió, cuatro mencionaron que se relacionó con estrategias para atender a niños que presentaran alguna NEE con o sin discapacidad, como crear ambientes de aprendizaje propicios para fortalecer o desarrollar competencias e integrar a los niños para realizar un trabajo colaborativo; solo una docente se refirió a temas sobre la inclusión de niños de diversas culturas y clases sociales. En cuanto a las recomendaciones y sugerencias, doce de las docentes plantearon la preparación con herramientas mínimas para detectar a los alumnos que requieran atención especial de acuerdo a su necesidad educativa, o a sus características emocionales y físicas; otra recomendación fue aprender a planear situaciones didácticas que permitan la inclusión de todos los alumnos; profundizar estos temas en el currículo. También se manifestaron aspectos puntuales como el trato a los niños por igual, no etiquetarlos, considerar la diversidad cultural y respetar las tradiciones y costumbres de las etnias o culturas y respetar su lengua materna para el proceso de enseñanza aprendizaje. Las docentes externaron la importancia de la formación continua y permanente para apoyar en el proceso de diagnóstico y estrategias innovadoras.

Fue notorio observar que las docentes presentan marcos conceptuales limitados, sus estrategias se derivan más de su experiencia profesional que como resultado de una formación académica. Asimismo se enfrentan de manera cotidiana a casos y situaciones que requieren de apoyo de herramientas y recursos adecuados. La mayoría de las docentes que respondieron el cuestionario no cuentan con servicio del CAPEP en sus centros escolares.

Información de una autoridad educativa

La información manifestada en la entrevista abierta fue en torno a los temas de inclusión educativa y atención a la diversidad, desde los planes y programas que rigen en una escuela normal de nivel de preescolar. Los siguientes señalamientos fueron por parte de la entrevistada, quien de manera clara habló sobre las características de los dos programas dirigidos al preescolar, los cambios sufridos en los planes, algunos retos y áreas de oportunidad que se están presentando en su puesta en marcha.

En la institución se ofertan tres licenciaturas: la licenciatura en educación preescolar (LEP), la licenciatura en educación preescolar intercultural bilingüe (LEPIB), y la licenciatura en educación inicial; la última de reciente apertura, apenas en el 2014. La diferencia se encuentra en el rango de edades de los niños que atienden y en las características étnicas del alumnado; en el caso de la licenciatura en educación inicial es la atención a niños de 45 días a 3 años, que son los niños que están en los Centros de Educación para el Desarrollo Integral (CENDI). Las otras dirigen su servicio a niños de 3 a 6 años, la LEPIB tiene la particularidad de proporcionar un servicio a niños del medio indígena. Cabe agregar que esta Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPIB) inicia como un programa dirigido a la atención de niños indígenas, que las docentes contarán no solo con una actualización o formación permanente, sino con un grado de licenciatura, teniendo como base el nivel de preescolar, además del idioma maya. Un requisito para ingresar a esta licenciatura es que las alumnas ya cuenten con la habilidad de la lectura y escritura de la lengua indígena, ya que durante la formación solo se contempla como asignatura el inglés.

En cuanto a los planes de estudio de las dos licenciaturas de Preescolar, estos se fortalecen con los talleres u otros cursos de apoyos o de soporte, que en la actualidad se están implementando en el periodo inter-semestral para fortalecer ciertas áreas. En el caso de

LEPIB, por ejemplo, se tiene previsto apoyar la lengua indígena, pues se han presentado casos en que de 30 estudiantes matriculados, solamente 20 contaban con los conocimientos en la lengua indígena, y los otros tenían un nivel bajo.

Un dato relacionado con el perfil de las futuras docentes es que muchas de las alumnas de la LEP tienen conocimientos de la lengua originaria, aunque no consideran a la LEPIB como una opción, debido a que sus mismos familiares las animan a que mejor hablen español y que se orienten a una carrera donde no sea necesario hablar la lengua indígena. La licenciatura de educación preescolar intercultural bilingüe se empezó a considerar de manera reciente como una opción clara para la obtención de una plaza laboral, desde la modalidad del medio indígena.

Entre las asignaturas de las licenciaturas de preescolar relacionadas con la inclusión y atención a la diversidad se encuentran “Atención a la diversidad” y “Atención educativa para la inclusión”, ambas están en el plan de estudios de la LEP. La LEPIB solo contempla la última; en cuanto al contenido, la primera aporta un panorama más general, la idea es que despierte la conciencia social en los estudiantes hacia las características de un aula incluyente, el respeto y la aceptación a la diversidad. La otra asignatura, Atención Educativa para la inclusión, tiene la finalidad de que el estudiante conozca todo lo relacionado con los aspectos legales de manera nacional e internacional de situaciones con las que se pueda enfrentar sin estereotipar o sin limitar y contempla aspectos de educación especial. En este sentido, uno de los aspectos de los que el personal académico se está percatando, es que en la LEPIB, hacen falta bases conceptuales para entender la inclusión, a diferencia de la LEP que contempla bases teóricas en la asignatura de Atención a la diversidad, previas a la asignatura de Atención Educativa para la inclusión. En respuesta a esta situación, además de un mayor énfasis en la organización de temas y actividades, se han optimizado los espacios como el inter-semestral, planificando talleres que puedan apoyar esa ausencia o esa falta de contenidos del resto de los cursos.

Se señalan los cambios sufridos en los planes de estudios de la LEP, Plan 99 con respecto al 2012. En el plan 99, las materias tenían tres aspectos a cubrir que eran el tronco común y las relacionadas con la práctica; éste estaba por competencias, una de las debilidades es que dejaba tanto al docente como al estudiante con un nivel mínimo de investigación porque todo se le proporcionaba; en cuanto al tema de inclusión específicamente, había necesidades educativas especiales, que estaba muy enfocado a las necesidades educativas más comunes, a deficiencias del aspecto psicomotor y cognitivo. En contraste con el actual plan del estudios del 2012, que además de las competencias, está el aprendizaje por proyectos y la relevancia de las evidencias de aprendizaje. Detalla lo que se quiere lograr en el estudiante y el proceso para alcanzarlo; hay algunos aspectos que pueden mejorarse, debilidades que hasta ahora se hacen evidentes y que en función de éstas, se están implementando las medidas pertinentes como por ejemplo la organización de talleres. Otra de las observaciones en general a los planes de estas dos licenciaturas, en relación al tema de inclusión educativa, es que el curso de educación inclusiva maneja muchos aspectos que son necesarios que los estudiantes conozcan de inicio; esto se aprecia aún más en las prácticas de campo, donde se manifiestan aspectos delicados dentro de los jardines de niños, donde hace falta el apoyo de los especialistas. Sobre todo en situaciones de una discapacidad, a veces el estudiante se siente limitado en su trabajo porque la educadora y las autoridades, les dicen en sus prácticas: “... tú no tienes, no puedes hacer esto, si puedes hacer lo otro, esto no lo debes hacer, mejor no te metas con esto, mejor no abarques esto”, entonces en estos casos la presencia de algún especialista puede guiar mejor el trabajo del estudiante.

Asimismo, hay muchos jardines de niños que cuentan con el servicio de CAPEP y dependiendo de la situación y necesidad del grupo brindan una orientación a las estudiantes, aunque hay muchos jardines de niños y en el medio indígena más, que no cuentan con este

servicio, entonces a la alumna de la licenciatura le resulta complejo organizar su trabajo y ayudar a ese desarrollo integral, pues está tratando de entender por qué un alumno no sigue las indicaciones, por qué tiene este tipo de conducta o por qué se le dificulta hacer determinada tarea. Es importante que la institución cuente sobre todo el medio indígena, con una especialista que pudiera cuando menos detectar esas necesidades, porque de esa manera las practicantes de la institución aprenderían a perfeccionar lo que se hace en el aula y les proporcionará experiencias desde ese momento.

En síntesis, los aspectos sustanciales identificados en la entrevista sobre la inclusión educativa y atención a la diversidad contemplados en los planes y programas de la Escuela Normal apuntan en lo siguiente:

Es relevante la pertinencia de que en la licenciatura de LEPIB se cuente con la asignatura de atención a la diversidad, pues como la misma entrevistada comentó, faltan algunos aspectos que son necesarios analizar de manera previa para contar con los fundamentos teóricos en relación a la atención a la diversidad, como puede ser la conformación de un aula incluyente que responda a cuestiones de género, diferencias de ritmos y estilos de aprendizaje, reconocer la importancia de la conformación de grupos heterogéneos, procesos de discriminación, etc. Asimismo, en relación a la atención para la inclusión, se sigue observando más el enfoque hacia las necesidades educativas especiales; es decir, un énfasis en el niño especial que requiere una atención particular para adaptarse a la escuela. En este sentido, se aprecia cuando la maestra entrevistada puntualiza en la necesidad de que se requiere el apoyo de especialistas en las escuelas, sobre todo en el medio indígena.

Otro aspecto importante es la diferencia en relación a población al que van dirigidas las dos carreras de preescolar, LEP y LEPIB, que da como resultado que desde el perfil de ingreso a las licenciaturas, el estudiante seleccione el programa basado en un rasgo de su cultura como la lengua, lo que puede originar estereotipos derivados de sus orígenes y las creencias en torno a la función y a la población que finalmente se va a atender; es importante revisar los procesos internos y las representaciones que tiene la institución académica respecto a la identidad indígena de las estudiantes así como el contexto en que van a estar inmersas. Finalmente, no existe una distinción clara de los centros escolares en relación a su ubicación geográfica y las modalidades que intervienen, ya que en la práctica, en una misma localidad se encuentran ambos servicios, general e indígena. El profesional debe atender con un sentido de justicia, respeto y equidad, estos principios que sin duda deberán verse reflejados en la preparación de todas las docentes de las licenciaturas. Finalmente, las prácticas de las docentes en el trayecto formativo que realizan en los centros preescolares, son espacios valiosos de aprendizaje que posibilitan que las alumnas identifiquen situaciones complejas que representa la atención de niños con diversas necesidades educativas; el apoyo del CAPEP es valioso en función de las orientaciones directas con el entorno social, tal como se menciona. Sin embargo, es importante considerar que no todas las escuelas pueden recibir estas orientaciones; así que nuevamente de estos y otros elementos formativos en relación a procesos de inclusión y atención a la diversidad, deberá encargarse a la formación inicial de la docente.

Conclusiones y propuestas

Es importante el campo de la investigación como eje curricular en todas las licenciaturas de educación preescolar, puesto que la docente debe tener las habilidades y recursos necesarios y estar preparada para observar, indagar, informarse y promover cambios desde el aula, para el diseño de estrategias pertinentes que impacten en la transformación del entorno social donde se desenvuelva.

La atención a la diversidad, es otro referente y principio básico para la conformación de una educación inclusiva, donde realmente las docentes puedan construir espacios de reflexión sobre las diferencias, los grupos heterogéneos, las condiciones de desigualdad, los grupos que históricamente han sido más vulnerados como el de las niñas, los pueblos originarios y las personas con alguna discapacidad; de esta manera cuando se impulsen disciplinas como la lengua indígena, ésta requiere ser abordada como un aspecto que permita considerar los contextos diversos y la responsabilidad de atenderlos de manera pertinente.

El enfoque de derechos, como un principio y línea de trabajo, debe basarse primeramente en el análisis sobre las representaciones y construcciones sociales que se tiene de los diversos actores y los roles en un contexto considerando que cada uno de estos actores involucrados como el padre de familia, alumno y docente tienen derechos y responsabilidades; y en función de estos se darán las relaciones más colaborativas y participativas, favoreciendo con ello entornos protectores para toda la comunidad educativa. El hecho de atender a niños con alguna discapacidad, o un niño migrante, alguna etnia, más allá de un reglamento institucional, se debe concebir desde una ética y una atención basada en el cumplimiento de su derecho como persona.

Es relevante el planteamiento de continuar con las prácticas de campo pues fortalecen el encuentro del alumno con la realidad; apoyarse de personas con experiencia e intercambiar y desarrollar estrategias. Este espacio debe contribuir a posibilitar ajustes y adecuaciones en el camino para apoyar en las necesidades que la docente manifieste. Asimismo, los talleres que se ofertan en las instituciones formadoras son una medida que de igual manera permite abordar temas que no se habían vislumbrado y que están representando vacíos en la formación de la docente; es relevante realizar un diagnóstico profundo de los procesos que percibe la futura docente, para brindarle opciones que aseguren una intervención adecuada a las demandas de los alumnos.

El perfil de egreso debe plantearse en función de un deber ético con la población que se va a atender, considerando ante todo el reconocimiento y respeto hacia la cultura y diversidad social. Es importante fortalecer los elementos identitarios de la docente, que sea una persona crítica de su sociedad e informada. La docente debe tener claro que su función en el centro preescolar es atender a una diversidad de características y condiciones de las personas y del medio en la cual deberá estar preparada. Para ello es importante que las características de la docente respondan a una realidad social diversa; la futura docente debe tener un sentido ético y un sentido de justicia y equidad para desempeñarse.

Finalmente, el diagnóstico realizado constituye una primera aproximación respecto a los aspectos a considerar en la formación; faltan puntualizaciones más precisas que respondan a proporcionar herramientas y recursos eficientes para la futura docente y su práctica dirigida a los primeros años de escolaridad; en el tema de inclusión educativa y atención a la diversidad, hay que despojarse de estas caracterizaciones referidas solo a Educación Especial pues el tema es más amplio e implica ver un mundo cambiante en donde todos tienen cabida; hay que empezar por asumir la responsabilidad de que todos somos garantes de un derecho como es el de la educación, y el cumplirlo con un sentido y compromiso ético es nuestra principal función.

Referencias

- Arrecillas, A., Castro, E., Gómez, T., Matus, P., Rivas, M. & Secundino, N. (2002). Licenciatura en Intervención Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. México: D.F. Consultado el 29 de septiembre de 2015, recuperado de http://upnmda.edu.mx/attachments/article/80/documento_general_lie.pdf
- Blanco, R. & Duck Homad, C. (2011). *Educación inclusiva en América Latina y el Caribe*. Aula, 17, pp. 37-55.
- Blanco, R. (2007). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista SINECTICA (ITESO) Revista electrónica de educación*. (29), 19-27. Consultado el 28 de septiembre de 2015,

- recuperado de:
http://C:/Users/usuario/Documents/Documents/MAESTRIA%20MIE/MIE%202014%202016%20SEGU NDO%20SEM/TESIS/29_pueden_nuestras_escuelas_promover_la_inclusion.pdf González
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Diario Oficial de la Federación (2012). Acuerdo Número 650 por el que establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar.
- Diario Oficial de la Federación (2012). Acuerdo Número 652 por el que establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. Tomo DCCVII (14).
- Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Yucatán ENEP. Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe. *Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar Intercultural Bilingüe 2012*. Consultado el 25 de octubre de 2015, recuperado de:
<http://enepyucatan.edu.mx/licenciatura/lepib/>
- Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Yucatán ENEP. *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de estudios 1999*. Consultado el 25 de octubre 2015, recuperado de:
<http://enepyucatan.edu.mx/licenciatura/lep/>
- Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Yucatán ENEP. *Licenciatura en Educación Preescolar (Plan 2012)*. Consultado el 25 de octubre 2015. Recuperado de:
<http://enepyucatan.edu.mx/licenciatura/licenciatura-en-educacion-preescolar-plan-2012/>
- Ley General de Educación. Consultado el 18 de noviembre de 2015, recuperado de:
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17 – 34. Consultado el 12 de noviembre de 2015. Recuperado de:
http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/3805/3356
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Preescolar y Primaria para el Medio Indígena*, (1990). Universidad Pedagógica Nacional. Consultado el 14 de noviembre de 2014, recuperado de
http://upnmda.edu.mx/attachments/article/87/plan_estudios_lepepmi.pdf
- Programa de Estudio 2011 (2011). *Guía para la Educadora Educación Básica Preescolar*. México: SEP
- Romero, S. y García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), pp. 77-91.
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S. y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Chile: Estudios Pedagógicos* 34 (2). pp. 169-178. Consultado el 25 de octubre del 2014, recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514136009>
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Stainback S y W. (2007). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tyler, M. (1996). *Organización escolar*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado el 9 de marzo de 2016 de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>



Apéndice A

Cuestionario CSIH para estudiantes que realizan sus prácticas

Datos Generales

1. Hotel en el que realiza sus prácticas: _____ 2. Departamento: _____
 3. Género: Masculino Femenino
 4. Edad: _____ Años 5. Lugar de Nacimiento: _____

Empleo

6. ¿Actualmente trabaja? o ¿Ha trabajado con anterioridad? Sí No
 7. ¿En qué medida coincide o coincidía ese trabajo con sus estudios de licenciatura?
 Nula coincidencia Baja coincidencia Media coincidencia Total coincidencia

Por favor marque con una X su respuesta a las siguientes preguntas:

(Todos los datos son anónimos, por lo que le pedimos contestar con la mayor honestidad)

| <i>Seleccione la respuesta que describa de mejor manera su opinión:</i> | Siempre | Con frecuencia | Rara vez | Nunca |
|---|---------|----------------|----------|-------|
| 8. ¿Define los problemas que quiere resolver de manera clara? | | | | |
| 9. ¿Modifica la información que comunica con el fin de evitar problemas? | | | | |
| 10. ¿Escucha activamente; por ejemplo, haciendo preguntas, parafraseando y no interrumpiendo, aunque no esté de acuerdo? | | | | |
| 11. ¿Cuándo trabaja en equipo, se siente parte de él? | | | | |
| 12. ¿Realiza listas de alternativas posibles que le permitan alcanzar sus objetivos? | | | | |
| 13. ¿Escucha las ideas de los demás otorgando la misma importancia, independientemente de quien lo diga? | | | | |
| 14. ¿Muestra el comportamiento que usted desea ver en su equipo? | | | | |
| 15. Cuando tiene que tomar una decisión, ¿Reúne los datos necesarios que le permitan analizar a detalle cada una de sus opciones? | | | | |
| 16. ¿Reconoce cuando comete un error o cuando no tiene la respuesta? | | | | |
| 17. ¿Acepta otras opiniones aunque no coincidan con las suyas? | | | | |
| 18. ¿Disfruta el reunirse a trabajar con los miembros de su equipo? | | | | |
| <i>Seleccione la respuesta que describa de mejor manera su opinión:</i> | Siempre | Con frecuencia | Rara vez | Nunca |
| 19. Al tener que seleccionar una opción, ¿compara los pros y contras de sus alternativas? | | | | |
| 20. Al analizar las opciones, ¿elige la mejor solución posible según sus resultados? | | | | |
| 21. ¿Trabaja duro día a día para cumplir con sus responsabilidades? | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 22. ¿Comparte sus opiniones con las personas que piensan diferente a usted? | | | | |
| 23. Cuando los miembros del equipo están en desacuerdo, ¿estimula la comunicación positiva y constructiva para encontrar una solución? | | | | |
| 24. ¿Da seguimiento a todas las promesas que realiza? | | | | |
| 25. ¿Cumple a tiempo con sus responsabilidades? | | | | |
| 26. ¿Utiliza todas las habilidades que tiene para apoyar a su equipo y cumplir con el objetivo? | | | | |
| 27. Al llevar a cabo un plan, ¿hace una lista de las cosas o personas que podrían influir en el cumplimiento de su objetivo? | | | | |
| 28. ¿Contesta todas las llamadas de teléfono y responde a todos los e-mails con rapidez? | | | | |
| 29. Al trabajar en equipo, ¿reconoce las destrezas y contribuciones de cada uno de los miembros por separado? | | | | |
| 30. ¿Reconoce la importancia de sus aportaciones para la obtención de los resultados esperados por su equipo de trabajo? | | | | |
| 31. ¿Analiza la mejor manera de exponer sus ideas a las personas que pudieran oponerse a sus planes? | | | | |
| 32. ¿Trata conscientemente a todos de una manera justa y amable, independientemente de la posición o nacionalidad que tengan? | | | | |

Comentarios adicionales. _____

¡GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

Apéndice B

Guía de entrevista para jefes inmediatos

Hotel: _____ Departamento _____ Nombre del practicante _____

Por favor, conteste las siguientes preguntas considerando que la empatía hacia otras culturas se puede observar en la conducta de una persona que fomenta la igualdad en las relaciones humanas con asertividad y respeto.

| | 5 –SIEMPRE 81-100% | 4- CON FRECUENCIA (61 a 80%) | 3-ALGUNAS VECES (41 a 60%) | 2-POCAS VECES (21 a 40%) | 1- NUNCA (20 a 0%) |
|--|-----------------------|------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| 1. El practicante escucha con atención las opiniones de los demás y demuestra comprender su punto de vista | | | | | |
| 2. El practicante demuestra y responde con empatía hacia los demás | | | | | |

- a) ¿Identificó algún cambio en el nivel de empatía del estudiante durante su práctica?
- b) ¿En qué consistió el cambio?

Por favor, conteste las siguientes preguntas considerando que la definición de trabajo en equipo, es “colaborar quedando implícito el poner parte de uno mismo en una labor específica en donde todos participan. Implica interdependencia, estimulación de mejora y aprovechamiento del talento colectivo”

| | 5 – SIEMPRE 81-100% | 4- CON FRECUENCIA (61 a 80%) | 3-ALGUNAS VECES (41 a 60%) | 2-POCAS VECES (21 a 40%) | 1- NUNCA (20 a 0%) |
|--|---------------------------|------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| 3. El practicante participa explícitamente, y de manera activa en las actividades del equipo | | | | | |
| 4. El practicante se apoya en el equipo de trabajo para dar mejores resultados | | | | | |

- a) ¿Identificó algún cambio en el desempeño de trabajo en equipo del estudiante en su práctica?
- b) ¿En qué consistió el cambio?

Por favor, conteste las siguientes preguntas reflexionando que para resolver conflictos se requiere de la identificación y análisis de discrepancias entre un estado actual con uno deseado, utilizando el pensamiento crítico para sugerir áreas de mejora, evaluando la factibilidad y actuando para resolverlo por medio de la toma de decisiones

| | 5 – SIEMPRE 81-100% | 4- CON FRECUENCIA (61 a 80%) | 3-ALGUNAS VECES (41 a 60%) | 2-POCAS VECES (21 a 40%) | 1- NUNCA (20 a 0%) |
|---|---------------------------|------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| 5. El practicante identifica fácilmente áreas de mejora | | | | | |
| 6. El practicante propone soluciones al área de mejora detectada, de manera justificada | | | | | |

a) ¿Identificó algún cambio en la capacidad, durante las prácticas del estudiante?

b) ¿En qué consistió el cambio?

Por favor, conteste las siguientes preguntas considerando que una persona confiable es aquella que tiene la capacidad de demostrar con hechos, actitudes y aptitudes que puede cumplir con las tareas asignadas de manera fiable y comprometida

| | 5 – SIEMPRE 81-100% | 4- CON FRECUENCIA (61 a 80%) | 3-ALGUNAS VECES (41 a 60%) | 2-POCAS VECES (21 a 40%) | 1- NUNCA (20 a 0%) |
|---|---------------------------|------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| 7. El practicante cumple con las tareas asignadas en forma y tiempo | | | | | |
| 8. El practicante reconoce sus errores y asume su responsabilidad | | | | | |

a) ¿Identificó algún cambio en el grado de confiabilidad ganado por el estudiante en su práctica?

b) ¿En qué consistió el cambio?

Comentarios generales:

¡Muchas gracias!